

Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Romanische Philologie
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Wintersemester 2015/16



Masterarbeit

im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP

Fachdidaktik Spanisch

gemäß der Prüfungsordnung vom 30. Juli 2007 (FU-Mitteilungen Nr. 39/2007)

Mehr als Hör-Seh-Verstehen

—

Filmkompetenz im Spanischunterricht in der Sekundarstufe I fördern

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüferin: Katharina Kräling

vorgelegt von:

Tina Dohrmann



Berlin, den 29.02.2016

Unterschrift: _____

Selbständigkeitserklärung zur Masterarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Mehr als Hör-Seh-Verstehen – Filmkompetenz im Spanischunterricht in der Sekundarstufe I fördern

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Datum, Name

Danksagung

Zunächst möchte ich Frau Prof. Dr. Caspari und Frau Kräling für Ihre Betreuung nicht nur während des Verfassens der Masterarbeit, sondern auch im Verlauf meines gesamten Masterstudiums danken. Ohne die Kulanz und das Engagement von Frau Prof. Dr. Caspari wäre ein Wechsel an die Freie Universität für mich schwer möglich gewesen und auch Ihr großes Interesse für meine Bachelorarbeit im Fachbereich der Französischdidaktik an der Universität Potsdam wird mir immer im Gedächtnis bleiben. Frau Kräling sorgte nicht nur im Rahmen der Seminare, die ich bei ihr besuchte, sondern auch durch die konstruktive und herzliche Betreuung im Praktikum dafür, dass mein Masterstudium eine bereichernde und prägende Erfahrung war.

Des Weiteren möchte ich mich natürlich bei meiner Familie für ihr stetiges Interesse, ihren Glauben an mich und für die richtigen Worte im richtigen Moment bedanken. Meinen Eltern danke ich für die liebevolle und konsequente Erziehung, deren Durchsetzung mit Sicherheit nicht bequem war, mich aber auf alle Unwegsamkeiten des Lebens vorbereitet hat. Meiner Schwester Susi, meinem „wissenschaftlichen Beirat“, danke ich für die unendliche Geduld und ihre umfangreichen Kenntnisse im Bezwingen sämtlicher technischer Probleme. Meinen Großeltern danke ich für ihre bedingungslose Liebe und das „Zurechtrücken“ meiner Prioritäten.

Auch danke ich meiner besten Freundin Maria, die mir in allen Motivationshoch und -tiefs zur Seite stand und immer ein offenes Ohr für mich hat.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
Vorbemerkungen und Abkürzungsverzeichnis	4
1. Einleitung	
1.1 Begründung der Themenauswahl und Forschungsfragen	5
1.2 Vorgehensweise und Struktur	7
2. Theoretische Grundlagen: Filmkompetenz und Hör-Seh-Verstehen	
2.1 Begriffsbestimmung Filmkompetenz	9
2.2 Begriffsbestimmung Hör-Seh-Verstehen	15
2.3 Die Beziehung zwischen Hör-Seh-Verstehen und Filmkompetenz	21
2.4 Die Verankerung beider Kompetenzen in den Rahmenlehrplänen	24
3. Filmkompetenz – das „Mehr“ des Hör-Seh-Verstehens in der Sekundarstufe I?	34
4. Beispielhafte Analyse des didaktischen Potentials von „Dinosaurio“	
4.1 Kurzvorstellung des Kurzfilmes „Dinosaurio	41
4.2 Analyse der Eignung des Filmes „Dinosaurio“ für die Schulung der Filmkompetenz im Spanischunterricht der Sekundarstufe I	43
4.3 Vorschläge zum Einsatz im Spanischunterricht	49
4.4 Erkenntnisgewinn	59
5. Fazit und Ausblick	67
Anhang	73
Literaturverzeichnis	94

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Beziehung zwischen Hör-Seh-Verstehen und Filmkompetenz.....	21
Abbildung 2: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: Bildungsziele.....	22
Abbildung 3: Abschlussorientierte Standards: Kommunikative Kompetenz-Rezeption.....	26
Abbildung 4: Abschlussorientierte Standards: Methodische Kompetenzen: Umgang mit Texten und Medien.....	27
Abbildung 5: Hör- und Hör-/Sehverstehen – Jahrgangsstufe 10.....	28
Abbildung 6: Hör- und Hör-/Sehverstehen – Jahrgangsstufe 10.....	30
Abbildung 7: Kompetenzmodell der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife.....	31

Vorbemerkungen und Abkürzungsverzeichnis

In der gesamten Arbeit wird der besseren Lesbarkeit wegen durchgängig das generische Maskulinum verwendet, welches sowohl männliche als auch weibliche Referenten einschließt.

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
Hg.	Herausgeber (Singular)
KMK	Kultusministerkonferenz
u. a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
o.ä.	oder ähnliches
o.g.	oben genannt
z. B.	zum Beispiel

1. Einleitung

1.1 Begründung der Themenauswahl und Forschungsfragen

Das Interesse an der Thematik der vorliegenden Arbeit entstand im Rahmen des im Februar 2015 durchgeführten Unterrichtspraktikums am Willi-Graf-Gymnasium in Berlin. Hierfür konzipierte ich auf Wunsch der betreuenden Lehrkraft eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihe zum Hör-Seh-Verstehen, welches anhand des Kurzfilmes „Blanco o Negro“ in einer 8. Klasse geschult wurde. Dabei stellte ich fest, dass die Schüler zwar sehr motiviert sind, mit dem Medium Film zu arbeiten, jedoch besonders im fremdsprachlichen Bereich über sehr wenige Vorerfahrungen in der Arbeit mit diesem Medium verfügen, die über das bloße Rezipieren und sprachliche Dekodieren hinaus gehen. Die Thematisierung und Nutzung der besonderen Charakteristika von Filmen als audiovisuelle Texte, die einen ästhetischen Wert haben, findet im Fremdsprachenunterricht anscheinend kaum statt. Da viele der von mir erarbeiteten Aktivitäten einem intuitiven Wissen um das Potential des Einsatzes von Filmen im Fremdspracheunterricht entsprangen, besuchte ich im folgenden Semester das Seminar „Filme im Spanischunterricht“ bei Katharina Kräling, um einen fundierten wissenschaftlichen Einblick zu gewinnen. Hierbei wurde zum einen die große Spannbreite der Thematik deutlich und zum anderen, dass besonders für die Sekundarstufe I, die ich im Praktikum unterrichtet hatte, wenige Materialien zur Verfügung stehen. Nachdem ich in meiner Unterrichtserfahrung den Fokus auf das Hör-Seh-Verstehen gelegt hatte, war nun mein Interesse für das Konzept der Filmkompetenz geweckt. Aus dieser Neugier heraus entwickelte sich meine Motivation, im Rahmen der Masterarbeit den möglichen Zugewinn durch die frühe Förderung der Filmkompetenz im Rahmen des Spanischunterrichts zu erforschen.

Beim Studium der Rahmenlehrpläne des Landes Berlin erkannte ich, dass das Hör- bzw. Hör-Seh-Verstehen zwar aufgeführt wird, das Hör-Seh-Verstehen jedoch nicht als eigene Kompetenz angesehen und die Filmkompetenz als Terminus nicht erwähnt wird. Lediglich die Fähigkeit „grundlegende filmische Mittel [zu] erkennen und aus[z]uwerten“ (RLP 2006a:15) ist verzeichnet. Somit stellte sich für mich die Frage nach dem Stellenwert dieser Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht.

Des Weiteren ist laut Surkamp bis heute ungeklärt, „wie Filmkompetenz auf unterschiedlichen Niveaus gestuft und beschrieben sowie ab dem Anfangsunterricht bis in die Sekundarstufe II hinein kontinuierlich entwickelt werden kann“ (Surkamp 2010:65). In Anlehnung an dieses Zitat wird in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, warum und wie man die Filmkompetenz bereits in der Sekundarstufe I des Spanischunterrichts schulen sollte.

1.2 Struktur der Arbeit

Methodisch verfolgt die vorliegende qualitative Arbeit einen deduktiven Ansatz, da sie aufbauend auf einer eigenen Theorieerarbeitung im Anschluss darauf ausgerichtet ist, die formulierte Theorie anhand eines Beispiels zu exemplifizieren und zu reflektieren.

Im Folgenden wird die Vorgehensweise zur Beantwortung der im Kapitel 1.1 genannten Forschungsfrage vorgestellt. Dazu werden in einem ersten Schritt die Konzepte der Filmkompetenz und des Hör-Seh-Verstehens erarbeitet, damit sie im weiteren Verlauf der Arbeit eine eindeutige Verwendung finden. Im Anschluss werden beide Kompetenzen im Kapitel 2.3 zueinander ins Verhältnis gesetzt und ihre ggf. vorhandenen Interdependenzen herausgearbeitet. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Beschreibung des Stellenwertes der beiden Kompetenzen in den Rahmenlehrplänen des Landes Berlins, um mögliche Hinweise auf die Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit ihrer Schulung zu erhalten, die ggf. bereits zur Beantwortung der Eingangs formulierten Forschungsfrage beitragen. Aufgrund der aktuellen Entwicklung werden im Kapitel 2.4 hierbei nicht nur die momentan gültigen Rahmenlehrpläne berücksichtigt, sondern auch die neuen, ab dem Schuljahr 2017/18 einzuführenden Versionen.

Nachdem hiermit die theoretischen Grundlagen geschaffen wurden, wird in einem nächsten Schritt im eigenen Theorieteil in Kapitel 3 nun konkretisiert, welche Teilkompetenzen der Filmkompetenz bereits in der Sekundarstufe I gefördert und welche Einschränkungen und Potentiale identifiziert werden.

Im Kapitel 4 werden die vorher formulierten theoretischen Überlegungen nun anhand des Kurzfilmes „Dinosaurio“ exemplifiziert und überprüft. Hierfür wird das ausgewählte Werk zunächst im Punkt 4.1 vorgestellt und seine Eignung zum einen für den Einsatz in der Sekundarstufe I des Spanischunterrichts und zum anderen zur Schulung der verschiedenen Teilkompetenzen der Filmkompetenz im Unterkapitel 4.2 untersucht. Im Anschluss werden diese Einschätzungen im Kapitel 4.3 konkretisiert, indem mögliche Unterrichtsaktivitäten skizziert werden. Nach dieser Exemplifizierung erfolgt eine Reflektion der im Kapitel 3 formulierten Vorüberlegungen in Bezugnahme auf die Anwendung am Praxisbeispiel. Im abschließenden Fazit werden in Kapitel 5 die Erkenntnisse zusammengeführt und Überlegungen zum weiteren Forschungsinteresse angestellt. Der Terminus Film bezieht sich im Rahmen dieser Arbeit nicht allgemein auf das Medium Film,

d.h. „mit der Filmkamera aufgenommene Abfolge von bewegten Bildern, Szenen, Handlungsabläufen o. Ä., die zur Vorführung im Kino oder zur Ausstrahlung im Fernsehen bestimmt ist“ (Bibliographisches Institut GmbH - Duden Verlag), sondern auf die Gattung Spielfilm, d.h. „ein[en] Film, der eine Geschichte bzw. ein Geschehen für die Kamera inszeniert, das völlig fiktiv sein, aber auch auf real-historischen Ereignissen beruhen kann“ (Kulturarchiv an der HS Hannover, Stettner). Hierbei kann zwischen Lang- und Kurzfilm unterschieden werden. In der vorliegenden Arbeit wird die Kategorie der Kurzfilme betrachtet.

2. Begriffsbestimmungen

2.1 Begriffsbestimmung Filmkompetenz

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie die Schulung der Filmkompetenz bereits in der Sekundarstufe I des Spanischunterrichts angebahnt werden kann. Hierfür wird zunächst geklärt, wie sich Filmkompetenz definiert und welche Konzepte ihr zugrunde liegen.

In den letzten Jahren vollzog sich eine Entwicklung, die die Nutzung von Filmen im Fremdsprachenunterricht nun nicht mehr als Lückenfüller ansieht, sondern diese als Kunst wahrnimmt und sich selbst der Aufgabe verschreibt, bewusste, kompetente Zuschauer zu erziehen. Dies spiegelt sich auch in der Filmkompetenzerklärung des Kongresses „Kino macht Schule“ aus dem Jahr 2003 wider, die die Notwendigkeit eines bewussten Umgangs mit Film und der Vermittlung filmanalytischer Kompetenzen betont (vgl. Venemann 2012:2).

Der sich aus diesem Prozess herauskristalisierte Begriff der Filmkompetenz oder auch film literacy ist bislang nicht endgültig definiert, sodass eine ausführliche Darstellung dieses Konzeptes für die vorliegende Arbeit unabdingbar ist.

Nach Surkamp lässt sich die Filmkompetenz als „Fähigkeit, bewegte Bilder lesen, die akustischen Signale von audio-visuellen Formaten deuten sowie das Medium >Film< (kritisch) nutzen und gestalten zu können“ (Surkamp 2010:64) definieren. Blell und Lütge bezeichnen sie als „Befähigung zu einem sachgerechten und kritischen, selbstbestimmten, sozial-verantwortlichen, fremdsprachlich-kreativen und interkulturellen Handeln mit Filmen.“ (Blell /Lütge 2004:404). Diese Definitionen betrachtend wird deutlich, dass das Deuten von bewegten Bildern und akustischen Signalen von audio-visuellen Formaten eine Umschreibung der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens ist. Somit ist diese ein wichtiger Teil der Filmkompetenz. Ein Trugschluss wäre es jedoch, anzunehmen, dass das Hör-Seh-Verstehen die Filmkompetenz vollständig einschließt und bedingt. Die Schulung des Hör-Seh-Verstehens ist auch ohne den Einsatz von Filmen möglich, z.B. durch die Arbeit mit Nachrichten oder Werbung, wie im Kapitel 2.2 gezeigt wird.

Für die nun im Fokus stehende Filmkompetenz legt Surkamp sieben Teilkompetenzen fest, die als Ausgangslage für die nähere Bestimmung des Konzeptes dienen werden. Die Teilkompetenzen, die im Folgenden näher

beschrieben werden, sind: Medialitätsbewusstsein, Filmwissen, filmspezifische Reaktionsmuster, filmbezogene Genussfähigkeit, filmbezogene Kritikfähigkeit, produktive Filmkompetenz und Anschlusskommunikation.

Medialitätsbewusstsein

Diese Kompetenz beschreibt das Bewusstsein der Lernenden um die Konstruiertheit bzw. Fiktionalität des Mediums Film. Hierbei ist ihnen bewusst, dass durch Drehbuchautoren, Regisseur, historische Umstände o.ä. eine bestimmte Perspektive vermittelt wird, sodass das rezipierte audiovisuelle Material nicht als „Abbild der Wirklichkeit“ (Venemann 2012:5) verstanden werden darf. Die Förderung dieser Teilkompetenz ist im Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung, da hier Filme oftmals genutzt werden, um landeskundliche Eindrücke und Wissen über die Zielkultur zu vermitteln. Die Notwendigkeit der Schulung dieser Teilkompetenz wird unterstützt durch die Studien Salomons aus dem Jahr 1983, in denen er untersuchte, welches Bild Kinder von verschiedenen Medien haben. Er stellte fest, dass vor allem die audiovisuellen Medien wie Fernsehen und Film als leicht zu erschließendes Medium eingeschätzt werden, zu deren Dekodierung lediglich eine geringe Anstrengung nötig ist (Casañ Núñez 2008:58). Diese Untersuchung zeigte ebenfalls, dass audiovisuelle Medien sehr unkritisch konsumiert werden und ihr Wahrheitsgehalt konstant als sehr hoch gewertet wird.

Darum fordern Autoren wie Surkamp oder Blell eine visuelle Alphabetisierung, die das Medialitätsbewusstsein mit einschließt.

Filmwissen

Hinter dem Begriff des Filmwissens verbirgt sich das Wissen über die „Strukturen, Bedingungen sowie Wirkungsmechanismen filmischer Verfahren“ (Surbamp 2010:64). Leitzke- Ungerer bezeichnet sie auch als filmästhetische Analysekompetenz, deren Ziel es ist, die Schüler zu befähigen, „die spezifisch ästhetisch-künstlerische Funktion von filmischen Mitteln erkennen und analysieren [zu] können“ (Leitzke-Ungerer 2009:16). Ein zentraler Bestandteil des Filmwissens sind somit die filmischen Mittel wie Einstellungsgrößen, Kameraperspektive, Montage oder Kamerabewegung, bei deren Schulung Surkamp die kontinuierliche Verbindung des Bedeutungs- mit dem Funktionspotentials anmahnt. Das heißt, sie sollen nicht nur um ihrer selbst willen

vermittelt werden, sondern mit dem Ziel, das rezipierte audiovisuelle Material besser zu verstehen. Dies steigere gleichzeitig die Motivation der Schüler, da somit die Bedeutung der Filmanalyse als bereichernd wahrgenommen wird (Surkamp 2004:5). Venemann merkt hierbei an, dass die Schüler mit Hilfe der gezielten Filmanalyse zwar begreifen sollen, wie die jeweiligen Inhalte in Szene gesetzt werden, um den Film besser zu verstehen. Jedoch sollte die Herangehensweise an die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht nicht das Ziel verfolgen, diese vollständig zu 'zerlegen' (vgl. Venemann 2012:5). Surkamp erweitert die Teilkompetenz des Filmwissens neben den filmischen Gestaltungsmitteln um „die Sensibilisierung für den Einfluss von Produktions- und Rezeptionsbedingungen“ (Surkamp 2010:64-65), d.h. den Prozess der Filmproduktion und des historischen Entstehungskontextes. Des Weiteren verweist sie auf die Rolle von Film als „wirtschaftsbestimmenden Faktor“ (Surkamp 2010:65) als zu berücksichtigenden Aspekt der Arbeit mit dem Medium Film.

Filmspezifische Reaktionsmuster

Filmspezifische Reaktionsmuster sind Verarbeitungsstrategien bei der Rezeption von Filmen, die entsprechend des jeweiligen Genres angewendet werden und den adäquaten Erwartungsaufbau unterstützen. (Surkamp 2010:65). Die Schulung dieser Teilkompetenz kann im Fremdsprachenunterricht als Verstehensstrategie aufgefasst werden, da das Wissen um die typischen Charakteristika verschiedener Filmgenre wie z.B. Western, Komödie, Kriminalfilm, Tragödie, den Schüler helfen kann, den Film besser zu verstehen.

Filmbezogene Genussfähigkeit

Die Teilkompetenz der filmbezogenen Genussfähigkeit wird als konstituierend für den Zugang der Schüler zu einem Film und ihrer Motivation hinsichtlich der Arbeit mit diesem angesehen. Sie umfasst laut Surkamp zwei Dimensionen: kognitiv und affektiv. Der kognitive Bereich umfasst die Freude, die durch das tiefgründige Verständnis des Mediums aufgrund des eigenen, angewandten Wissens empfunden wird. Die affektive Komponente bezieht sich auf die Identifikation mit den Filmcharakteren (vgl. Surkamp 2010:65). Leitzke-Ungerer betont hierbei die „suggestive Kraft des Films [und] die Faszination, die von den bewegten Bildern ausgeht“ (Leitzke-Ungerer 2009:17) als großes Potential, das im

Fremdsprachenunterricht stärker als bisher genutzt werden sollte. Auch Surkamp fordert dies und bezeichnet die durch die Rezeption von Filmen ausgelösten Gefühle als „Mittel des Erkennens“, die bei der Deutung und Interpretation hilfreich sind. Des Weiteren bewertet sie die Stärkung des affektiven Ansatzes als bereichernden Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schüler, da sie gleichzeitig aufgefordert werden, sich mit ihren eigenen Erfahrungen und Ansichten auseinanderzusetzen. Venemann ergänzt hier den Vorteil der lediglich mittelbaren Betroffenheit der Schüler durch das Gesehene, die ihnen die Auseinandersetzung erleichtert (vgl. Venemann 2012:5). Hierbei kann eine Parallele zu den Aussagen Venemanns hinsichtlich der Teilkompetenz des Filmwissens gezogen werden: Die analytische Filmarbeit sollte in dem Maße und Umfang erfolgen, in dem sie die filmbezogene Genussfähigkeit und damit die Motivation der Schüler steigert.

Filmbezogene Kritikfähigkeit

Laut Surkamps Modell ist die filmbezogene Kritikfähigkeit als auf das Filmwissen und die filmbezogenen Reaktionsmuster aufbauend zu verstehen. Nach der Rezeption und der Analyse des Films sollen die Schüler somit in der Lage sein, sich eine fundierte Meinung zum Gesehenen zu bilden. Bei Leitzke-Ungerer wird dies als „medienkritische Analysekompetenz“ (Leitzke-Ungerer 2009:16) bezeichnet, die u.a. auf das Bewusstsein für die manipulative Kraft filmischer Mittel wie z.B. die Sympathielenkung abzielt. Blell umschreibt die filmbezogene Kritikfähigkeit in der Kategorie „filmästhetische- und kritische Kompetenzen“ als „Aneignung und Schulung der Fähigkeit zur kritischen Analyse und Bewertung filmischer Inhalte“ (Blell 2004:404) mit dem Ziel, die Schüler zu einem „reflektierten und – möglicherweise – kritischen Umgang mit dem Medium Film zu befähigen“ (Blell 2004:404).

Produktive Filmkompetenz

Als sechste Teilkompetenz ist die produktive zu nennen. Hierbei bekommen die Schüler nun die Möglichkeit die o.g. Kompetenzen anzuwenden, indem sie Filmformate wie zum Beispiel einen Videoclip oder einen Kurzfilm selbst gestalten. Dabei sollen sie aus einer aktiven Perspektive erfahren, wie „mit filmspezifischen Strategien bestimmte Wirkungseffekte erzielt werden können“ (Surrkamp 2010:65). Dieser Perspektivwechsel kann des Weiteren positive

Auswirkungen auf die Einstellung zur Arbeit mit Filmen haben, da die Schüler sich nicht nur als Rezipienten, sondern auch als Produzenten wahrnehmen. Dieser Ansatz folgt der Ansicht, dass schülerzentrierte und handlungsorientierte Arbeitsformen die Motivation der Schüler positiv beeinflussen (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:9). Hierbei können die von der Arbeit mit literarischen Texten bekannten kreativen Verfahren genutzt werden (vgl. Venemann 2012:4).

Anschlusskommunikation

Die letzte vorzustellende Teilkompetenz des Modelles von Surkamp ist die Anschlusskommunikation, die laut Groeben notwendig für die Entwicklung von filmbezogener Genuss- und Kritikfähigkeit sowie für das Medialitätsbewusstsein ist. Durch die Kommunikation über das Gesehene sind die Schüler in der Lage, ihren eigenen Rezeptionsprozess sowie die Verbindungen des Dargestellten zu ihrer eigenen Lebenswelt zu reflektieren (Surdamp 2010:65). Besonders im Fremdsprachenunterricht kann hier das affektive Potential von Filmen genutzt werden: Die Schüler werden zu einer persönlichen Stellungnahme herausgefordert und somit ihr natürliches Bedürfnis der Kommunikation als authentischer Sprech- bzw. Schreib Anlass befriedigt. In diesem Rahmen können die Schüler ihre „Sprachkenntnisse in einem bedeutungsvollen inhaltlichen Zusammenhang erproben und weiterentwickeln“ (Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:9).

Interkulturelle Kompetenz

Eine weitere Teilkompetenz, die im besonderen Maße durch die Arbeit mit Filmen geschult wird, ist die interkulturelle Kompetenz. Diese wird im Modell von Surkamp nicht integriert, wird jedoch als erwähnenswert eingeschätzt, da sie ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist. Laut Venemann kann vor allem Filmmaterial, das zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte genutzt wird, eingesetzt werden, um dabei interkulturelle Aspekte zu reflektieren (vgl. Venemann 2012:5). Hierbei können eine Vielzahl der oben genannten Teilkompetenzen genutzt werden, wie z.B. das Medialitätsbewusstsein oder die affektive Komponente der filmbezogenen Genussfähigkeit. Die Schüler werden dazu angeregt, sich „mit der fremden Lebenswelt und ihren Menschen, Lebensentwürfen, Normen und Werten“ (Leitzke-Ungerer 2009:15)

auseinanderzusetzen. Somit entwickeln sie ihre Reflexionsfähigkeit über eigen- und zielkulturelle Aspekte weiter (vgl. Blell/Lütge 2004:404).

Dabei werden durch die suggestive Kraft des Mediums Film gleichzeitig Möglichkeiten geschaffen, die Perspektivübernahme und das Fremdverstehen der Schüler zu fördern, da Filme ein hohes empathieförderndes Potential besitzen. Blell und Lütge ergänzen, dass dies zur „Entfaltung der eigenen Urteilsfähigkeit“ (Blell/Lütge 2004:404) der Schüler führt und sie somit ihren eigenen Horizont erweitern können.

Eine weitere von Venemann und Leitzke-Ungerer eingeführte Teilkompetenz, die sich an die interkulturelle Komponente anschließt, ist die transkulturelle Kompetenz. Diese besteht laut Venemann darin, „sich zu Fragestellungen von globalem Interesse kompetent zu äußern“ (Venemann 2012:5). Diese kann ebenfalls im Rahmen der Filmarbeit gefördert werden, zum Beispiel durch die Vermittlung landeskundlichen Wissens oder Filminhalten, die Fragestellungen globalen Interesses thematisieren.

2.2 Begriffsbestimmung Hör-Seh-Verstehen

Die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens ist als omnipräsent und von hoher kommunikativer Relevanz einzustufen, da sie im Alltag z.B. in Form von Werbung, Filmen oder aber auch direkten Kommunikationssituationen vorzufinden ist (vgl. Thaler 2007:12).

Oftmals wird das Hör-Seh-Verstehen mit dem Hörverstehen gleichgesetzt und das Sehverstehen lediglich als Hilfselement eingestuft. Beide sind jedoch als eigenständige Bereiche zu betrachten, die zwar in Beziehung zueinander stehen, jedoch nicht synonym zu verwenden sind. Das Hör-Seh-Verstehen beinhaltet weitaus mehr als eine bloße Addition beider Kompetenzen: Durch den Bezug beider Kanäle aufeinander entsteht ein zusätzlicher Wert, der charakteristisch für die Verzahnung dieser Kompetenz ist. Dieser wird von Chion als „valor añadido“ bezeichnet: „el sonido hace ver la imagen de un modo diferente a lo que esta muestra sin él, la imagen, por su parte, hace oír el sonido de modo distinto a como éste resonaría en la oscuridad“ (Chion 1993:31).

An diesem Punkt ist eine deutliche Abgrenzung der Begriffe Hör-Seh-Verstehen und Filmkompetenz notwendig, um die Begriffe im weiteren Verlauf unmissverständlich zu nutzen.

Als Hör-Seh-Verstehen bezeichnet man die „Wahrnehmung, Speicherung [und] Verarbeitung von Ton und Bild“ (Thaler 2007:13), welches in der Verbindung von Hören und Sehen besondere Ansprüche und Herausforderungen an die Schüler stellt. Es handelt sich nicht um eine Untervariante des Hörverstehens, sondern um eine eigenständige kommunikative Kompetenz. Ihre genaue Funktionsweise ist noch wenig erforscht. Es ist jedoch verifiziert, dass es sich um einen sehr vielschichtigen Prozess handelt, bei dem Lernende simultan oder sukzessiv einen auditiven und einen visuellen Input empfangen. Dabei können textuelle Elemente (Untertitel, Inserts, Schriftzüge) das Hör-Seh-Verstehen noch ausdehnen.

Aus neurobiologischer Sicht handelt es sich bei der Interpretation der eingehenden Signale der Sinnesorgane Ohr und Auge um im Gehirn ablaufende Konstruktionsprozesse, mit Hilfe derer mögliche Bedeutungen der Impulse konstruiert werden. Die Bedeutungen der gesendeten Signale werden also nicht direkt vom Sprecher zum Hörer übertragen, sie müssen bei der Dekodierung vom

Hörer selbst konstruiert werden. Hierbei laufen zwei Prozesse ab: Zum einen der top-down-Prozess, bei dem Vorwissen und Informationen über den situativen Kontext genutzt werden, um die intendierte Bedeutung zu modellieren; zum anderen der bottom-up-Prozess, in dessen Zuge sprachliche Elemente analysiert, um die Bedeutung der erhaltenden Signale zu erschließen (vgl. Grünewald 2009:222-223).

Zu diesem Verarbeitungsprozess gibt es verschiedene Theorien. Die der audiovisuellen Integration geht von einer Zusammenführung der Impulse beider Kanäle durch Redundanz, Komplementarität oder Inferenz aus und konstatiert eine permanente Wechselwirkung zwischen bottom-up und top-down-Prozessen. Über den Einfluss dieser Mehrkanaligkeit auf das Speichern von Informationen gibt es gegensätzliche Einschätzungen: Zum einen wird von einem fördernden Effekt durch die bessere Verankerung des Gehörten ausgegangen, zum anderen von einer ggf. entstehenden kognitiven Überforderung, die sich negativ auf das Behalten auswirkt, jedoch durch den Einsatz von entlastenden *Pre-, While- und Post-Viewing-Activities* vermindert bzw. vermieden werden kann. Die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens und das Wechselspiel der beschriebenen Effekte werden als individueller Prozess aufgefasst, der je nach Ausgangsvoraussetzungen sehr unterschiedlich verläuft (vgl. Thaler 2007:13). Genau wie das Hörverstehen ist auch das Hör-Seh-Verstehen stark beeinflusst durch Inferenz- und Hypothesenbildungen, bei denen „außertextuelle, individuelle und kognitive Schemata“ (Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:4), wie z.B. Weltwissen oder kulturspezifische Vorstellungen einbezogen werden. Doch nicht nur das Hörverstehen, sondern auch das Sehverstehen erfordert einen interaktiven Umgang mit visuellen Reizen, in dessen Rahmen kulturspezifische Codes genutzt werden, um das Gesehene zu dekodieren. Das Zusammenspiel von beiden, der auditiven und visuellen, Ebenen kann nun unterstützend wirken, weil beide Kanäle sich ergänzen; oder aber auch das Verstehen erschweren, da sie sich ggf. widersprechen. Auch auf diese Herausforderungen im Hör-Seh-Verstehen müssen die Schüler zielgerichtet vorbereitet werden.

Der Schwierigkeitsgrad einer Hör-Seh-Verstehensaufgabe hängt laut Henseler, Müller und Surkamp von den Parametern Schnelligkeit, Deutlichkeit, Register, Einsatz von Geräuschen, Musik und paralinguistischen Merkmalen ab.

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien erfolgt die Auswahl des Materials zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens. Es ist empfehlenswert, in den ersten

Lernjahren zunächst mit kurzen Filmformaten, wie z.B. animated short films, Kurzfilmen, Trailern, Video-Blogs oder Ausschnitten aus anderen Filmgenres zu arbeiten und erst im fortgeschrittenen Niveau Langspielfilme einzusetzen. Wenn das Hör-Seh-Verstehen unabhängig vom Einsatz mit Filmen geschult werden soll, ist die Verwendung von didaktisierten Videosequenzen oder aber live ablaufenden sprachlichen Interaktionen zwischen mehreren Personen zu empfehlen. Letzteres ist im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts natürlich nur schwerlich zu realisieren, da mehrere Sprecher notwendig wären. Auch hier ist es ratsam, zunächst kürzere Formate zu nutzen.

Besonders die Einschlebung regelmäßiger Verständniskontrollen kann bei längeren Sequenzen entlastend wirken und zum Erfolg des Unterrichts beitragen (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:2-3).

Auch die Art der Vorführung des audiovisuellen Materials kann variiert werden: Laut Grünewald existieren zwei grundlegende Arten des Vorführens: a) am Stück und b) in Sequenzen. Version a) hat den Vorteil, dass der Film als Ganzes rezipiert und in seinem künstlerischen Wert und seiner Dramaturgie wahrgenommen werden kann. Version b) hingegen kann vor allem die wachsende Neugier der Schüler nutzen und antizipierende oder kreativ-produktive Aufgabenformate integrieren. Bei Kurzfilmen ist eine Rezeption am Stück am Anfang, in der Mitte oder am Ende der Unterrichtseinheit sinnvoll, um auf die Vorteile von a) und b) zurückzugreifen (vgl. Grünewald 2011:11-12). Diese Vorführungsarten können ebenfalls auf andere audiovisuelle Formate übertragen werden. Hierbei liegt der Vorteil der Rezeption am Stück jedoch nicht in der Wahrnehmung des künstlerischen Wertes, sondern darin, dass die Schüler sich zunächst einen Überblick über die zu bearbeitende kommunikative Situation verschaffen können und dadurch ggf. entstehende sprachliche Leerstellen eigenständig füllen können.

Auch der Einsatz von Untertiteln ist bei der Art des Vorführens zu bedenken. Untertitel können, wie bereits erwähnt, das Hör-Seh-Verstehen zu einem Hör-Seh-Lese-Verstehen ausweiten und damit als höhere kognitive Herausforderung wahrgenommen werden. Andererseits bieten Untertitel bei der Erarbeitung von auditiven Detailinformationen eine Möglichkeit der Entlastung. Der Einsatz ist je nach Rezeptionsabsicht und Schwierigkeitsgrad des auditiven Teils abzuwägen. Bezüglich der Übungsdimensionen erfolgt die Auswahl durch die Lehrkraft je nach Absicht, Niveau, Antwortmodus, Sozialform und der Gestaltung der

Steuerung. Mögliche Übungs- Operatoren sind z.B. sich erinnern, beschreiben, zusammenfassen, vorhersagen, analysieren oder umwandeln. Dabei können unterschiedliche Rezeptionsweisen gewählt werden, wie z.B. die Trennung der beiden Kanäle (sound only/ silent viewing) oder aber auch das split viewing. Letzteres ist eine kooperative Lernform bei der verschiedenen Lernergruppen jeweils nur ein Kanal zur Verfügung steht, sodass sie in der Zusammenarbeit das audiovisuelle Material erschließen können (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:7).

Es werden in der Fachliteratur fünf verschiedene Hör-Seh-Weisen unterschieden:

- globales Hör-Seh-Verstehen: Erfassen der kommunikativen Situation und/oder des Themas
- grobes Hör-Seh-Verstehen: Erfassen der wesentlichen Aspekte einer oder mehrerer [Film]szenen
- selektives Hör-Seh-Verstehen: Konzentration auf einzelne ausgewählte Aspekte
- detailliertes Hör-Seh-Verstehen: Vollverstehen aller Einzelheiten einer Szene
- transzendierendes Hör-Seh-Verstehen: Inferieren, Elaborieren, Abstrahieren, Generalisieren, Konstruieren, Antizipieren, Evaluieren (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:6)

Der Lehrkraft sollte stets bewusst sein, dass umfassende und allgemeine Aufgaben eine zu hohe Erwartungsbildung provozieren und es damit, wie bereits erwähnt, zu kognitiver Überforderung kommen kann. Daher ist es ratsam, sinnvolle Spezifizierungen und Reduktionen der Intention einzuarbeiten und den Lernern bewusst zu machen, dass es im realen Leben auch meist um eine konkrete Absicht geht und nicht darum, jedes Detail zu verstehen (vgl. Thaler 2007:14). In Anlehnung an diese Thematik sollte die Schulung des Umgangs mit Nicht-Verstehen erfolgen: Viele Schüler besitzen eine sehr niedrige Frustrationstoleranz bezüglich des Hör-Seh-Verstehens, da sie oftmals noch nicht über umfangreiche Erfahrungen verfügen. Ein weiterer Grund ist, dass sie die Erarbeitung eines audiovisuellen Dokuments noch nicht als mehrschrittigen Prozess erlebt haben und diese auch noch nicht als solche wahrnehmen. Ein motivierender, fordernder Umgang mit den Schülern kann hierbei hilfreich sein, um ein prozessorientiertes Denken zu fördern. In diesem Sinne dient die Schulung des Hör-Seh-Verstehen nicht nur dem Üben und Vertiefen

verschiedener Hör-Seh-Strategien, sondern auch z.B. der Förderung der „Offenheit für neue, auch ungewohnte akustische Erfahrungen“ (Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:5), der Bereitschaft, genauer zu hören bzw. zu sehen, auch im Rahmen von wiederholten Rezeptionsprozessen, bei denen die Perspektive geändert werden kann. Auch die Reflexion über den Rezeptionsprozesses als solchen sollte thematisiert werden, um einen bewussten Umgang mit dem angebotenen Material zu erreichen. Des Weiteren kann die Schulung von Verstehensstrategien die erfolgreiche Bewältigung des Hör-Seh-Verstehens stärken, indem den Lernern unterstützende Vorgehensweisen an die Hand gegeben werden, die sie zunehmend eigenständig anwenden. Beispiele für solche Verstehensstrategien sind das *intelligent guessing*, bei dem die Schüler üben, sich fehlende Informationen aus dem Kontext zu erschließen und ihr oft noch unbewusstes, aber umfangreiches Weltwissen zu nutzen. Eine weitere Möglichkeit ist die Imaginierung bzw. Hypothesenbildung, die den Schülern hilft, durch ihre gedankliche Vorarbeit den weiteren Verlauf selbstständig zu verstehen. Auch das Notieren von Schlüsselwörtern oder die Benennung der wichtigsten Personen bzw. Ereignisse oder die Erstellung von Szenenprotokollen unterstützen das Hör-Seh-Verstehen. Neben den methodischen Strategien können auch sprachliche Entlastungen angeboten werden, wie z.B. sprachliche Mittel zur Beschreibung des Gesehenen/Gehörten, die es den Schüler ermöglichen, das Rezeptionserlebnis und die damit verbundenen Emotionen und Gedanken zu verbalisieren (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:8). All diese Übungsformen und Begleitprozesse tragen letztendlich auch dazu bei, die Frustrationstoleranz der Lerner hinsichtlich Situationen des Nicht-Verstehens zu stärken.

Bezüglich der kontinuierlichen Förderung des Hör-Seh-Verstehens ist auch über die Möglichkeiten der Gestaltung einer sinnvollen Progression nachzudenken. Hierbei können verschiedene Stellschrauben genutzt werden, wie z.B. der Schwierigkeitsgrad des Mediums, die Quantität und Qualität der Vorentlastungen, die Wahl der Aufgabenformate (z.B. zuerst wenige, geschlossene und später offene, komplexe Aufgaben zu überschaubaren Abschnitten bzw. dem ganzen Film) oder die Variation der Antwortmöglichkeiten (nonverbal, verbal, mündlich, schriftlich) (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:15).

Die Überprüfung des Hör-Seh-Verstehens ist ein komplexes Gebiet, bei dem bisher zumeist auf Multiple-Choice-Tests, richtig/falsch-Aussagen oder *ticking-*

off-items-Aufgaben (Nichtzutreffendes streichen) zurückgegriffen wurde. Es ist jedoch sinnvoll, fortschreitend offene und komplexe Überprüfungsmöglichkeiten zu schaffen, um den Fremdsprachenunterricht abwechslungsreich zu gestalten. Auch die Rückmeldung durch Handzeichen oder Ankreuzen, also auf nonverbaler Ebene, hat sich als sehr präzise Methode herausgestellt, da hierbei keine Vermischung der Kompetenzen erfolgt und das reine Verstehen überprüft werden kann. Bei der sprachlich entlastenden Arbeit mit Transkripten hingegen muss berücksichtigt werden, dass es zu einem „doppelten Sehprozess“ kommt. Denn sowohl die bildliche Darstellung als auch die Schrift müssen gleichzeitig dekodiert werden, was eine erhöhte rezeptive Herausforderung darstellt (vgl. Thaler 2007:14).

Es wird deutlich, dass das Hör-Seh-Verstehen eine sehr komplexe Kompetenz ist, die auf vielseitige Art und Weise erworben werden kann. Dabei sollte die Lehrperson immer klar definieren, welche Verstehensleistung bzw. das Erkennen welcher Aspekte in welcher Phase seines Unterrichts geschult werden soll, um die Schüler schrittweise auf die Komplexität des Hör-Seh-Verstehens-Prozesses vorzubereiten.

2.3 Die Beziehung zwischen Hör-Seh-Verstehen und Filmkompetenz

In den voranstehenden zwei Kapiteln wurden die Konzepte der Filmkompetenz und des Hör-Seh-Verstehens definiert und erläutert. Im Folgenden wird die Beziehung beider Kompetenzen zueinander aufgezeigt und ihre Schnittmenge herausgearbeitet. Zum besseren Verständnis dient die unten stehende Grafik, die nun näher erläutert wird.

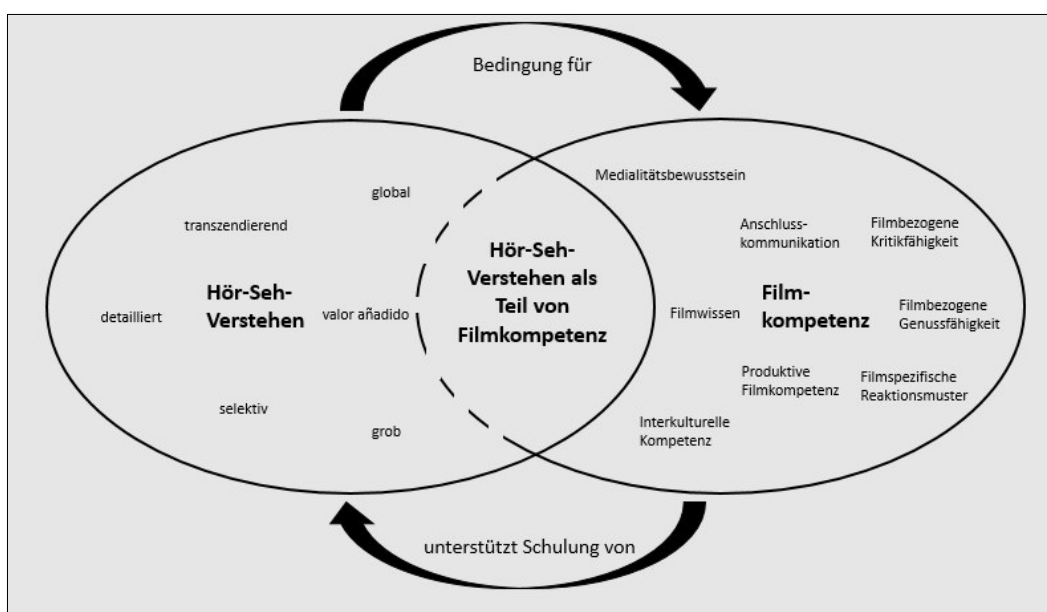


Abb.1 Die Beziehung zwischen Hör-Seh-Verstehen und Filmkompetenz

Das Hör-Seh-Verstehen ist als eigenständige Kompetenz zu betrachten, die unabhängig von der Filmkompetenz geschult werden kann. Dazu können nicht nur mediale Texte wie Nachrichten, Interviews oder Vlogs (Ableitung aus den Worten Video und Blog) dienen, sondern auch Gespräche zwischen mehreren Menschen, da bei diesen ebenfalls auf der auditiven und visuellen Ebene Informationen wahrgenommen und dekodiert werden müssen.

Die Filmkompetenz kann jedoch nicht auf das Hör-Seh-Verstehen verzichten und somit ist die Schulung des Hör-Seh-Verstehens eine notwendige Voraussetzung für die Schulung der Filmkompetenz.

Laut Henseler, Möller und Surkamp soll das Hör-Seh-Verstehen bezogen auf die Filmkompetenz auf die „intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten eines Filmes [...] und dessen besonderen Darstellungsverfahren [...] vorbereite[n]“ (Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:2). Es ist damit zum einen eine Voraussetzung

und zum anderen ein Ziel der Schulung von Filmkompetenz. Das Hör-Seh-Verstehen wird daher als „Teilkompetenz einer umfassenderen Filmkompetenz angesehen“ (Henseler/Möller/Surkamp 2011:2). Dies ist vor allem von Bedeutung, da das Hör-Seh-Verstehen in Surkamps Modell der Teilkompetenzen der Filmkompetenz nicht explizit erwähnt wird. Dies wird jedoch im Zusammenspiel mit den in diesem Kapitel zitierten Aussagen der Autorin verständlich: Sie sieht das Hör-Seh-Verstehen als funktional-kommunikative Kompetenz, die im Rahmen der Schulung der Filmkompetenz benötigt und gefördert wird.

Unterstützt wird diese Ansicht auch von dem Modell der Bildungsziele der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht von Blell und Lütge, die die Verbindung zwischen Hör-Seh-Verstehen und Filmkompetenz wie folgt darstellen:

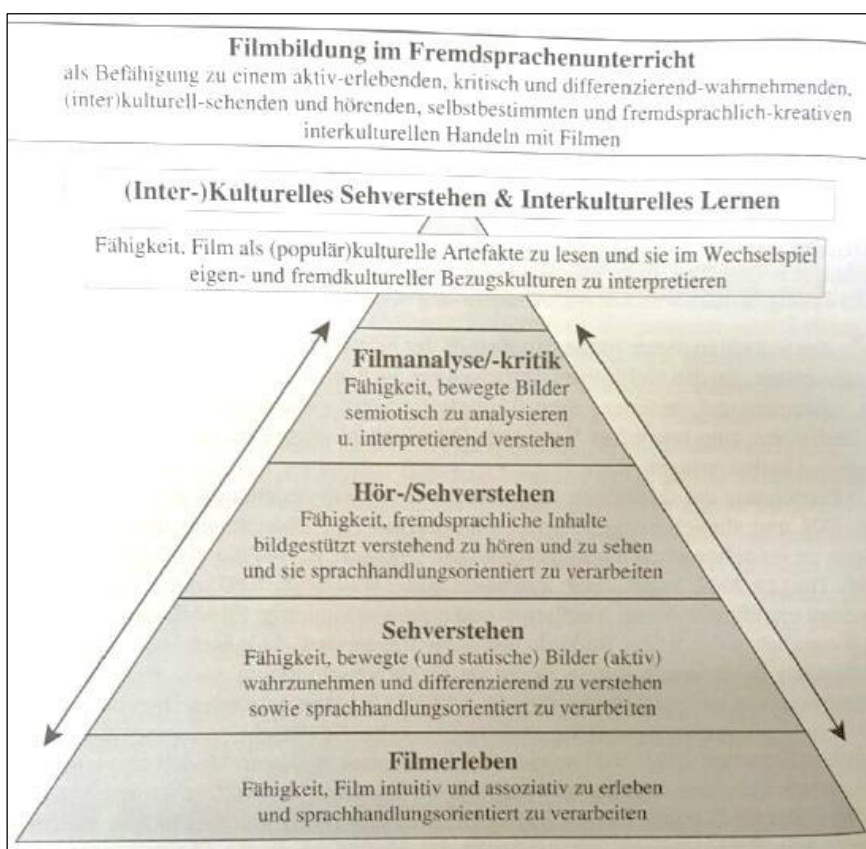


Abb.2 Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: Bildungsziele (Blell/Lütge 2008:128-129)

In ihrem pyramidenförmigen Modell werden Hör-Seh-Verstehen und Seh-Verstehen als eigenständige Teilkompetenzen dargestellt, die neben dem Filmerleben und der Filmanalyse/-kritik geschult werden müssen, um die Schüler schlussendlich zu befähigen, Filme „als (populär) kulturelle Artefakte zu lesen

und sie im Wechselspiel eigen- und fremdkultureller Bezugskulturen zu interpretieren“ (Blell/Lütge 2008:128). Diese Fähigkeit bezeichnen sie als (inter-)kulturelles Sehverstehen und interkulturelles Lernen, welches wiederum dem obersten Ziel, der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht, zuzuordnen ist. Auch in Blell und Lütges Modell wird anhand der Pfeile die wechselseitige Beeinflussung der Teilkompetenzen untereinander verdeutlicht, d.h. Filmbildung ist auch für sie ohne die Schulung von Hör-Seh-Verstehen nicht denkbar.

Es wird konstatiert, dass die Bewältigung weiterführender Aufgaben durch die Schüler ohne das sprachliche Dekodieren des audiovisuellen Materials kaum möglich ist. Das Eingehen auf die Ton- sowie die Bildebene sowohl als bloße Informationsquelle als auch als konstruiertes und somit in besonderer Art gestaltetes Gesamtwerk stellen hier eine ganz besondere Herangehensweise dar. Die Dekodierung eines Filmes erfolgt aufgrund dieser Konstruiertheit stets auf mehreren Ebenen parallel und macht es notwendig, diese zueinander in Beziehung zu setzen. Der Grad der Konstruiertheit kann jedoch je nach Genre stark variieren. Eine Nachrichtensendung kann sehr gut zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens genutzt werden, denn auch hier transportieren beide Ebenen Informationen, die in ihrer Verzahnung einen Mehrwert offenbaren können. Die Arbeit mit einem Film hat jedoch ähnlich der Thematisierung von literarischen Texten, eine literarästhetische Ebene, die das bereits dargestellte besondere Potential dieses Genre ausmacht. Ähnlich eines Gedichtes können Filme nicht nur funktional-kommunikativ gelesen werden, sondern müssen in ihrer Konstruiertheit dekodiert und verstanden werden. Dabei muss selbstverständlich nicht immer analytisch vorgegangen werden - auch affektive oder produktive Zugänge sind denkbar.

Somit müssen Hör-Seh-Verstehen und Filmkompetenz als eigenständige Kompetenzen betrachtet werden, die jedoch innerhalb der Filmkompetenz eine Schnittmenge aufweisen.

2.4 Verankerung in den Rahmenlehrplänen

Im Folgenden wird dargestellt, in welcher Art und Weise das Hör-Seh-Verstehen und die Filmkompetenz bislang Eingang in die Rahmenlehrpläne des Landes Berlin für die 1. oder 2. Fremdsprache aus dem Jahr 2006 gefunden haben und welcher Stellenwert diesen Kompetenzen zugeschrieben wird.

Bei der Betrachtung der Rahmenpläne für die Sekundarstufe I und II ist zunächst zu konstatieren, dass das Hör-Seh-Verstehen nicht als eigene Fertigkeit ausgewiesen, sondern stets dem Hörverstehen zugeordnet wird. Das Sehverstehen erhält keine spezielle Rolle, sondern wird lediglich als Hilfselement des Hörverstehens eingestuft und nicht exklusiv gefördert.

Sekundarstufe II

Bereits in der Beschreibung der Kompetenzen und Inhalte der Einführungsphase der Sekundarstufe II wird auf den „sichere[n] Umgang mit authentischen Texten (im Sinne eines erweiterten Textbegriffs)“ (RLP 2006b:V) verwiesen, welcher unter anderem den Erwerb von Verstehensstrategien erfordert. Dabei wird ebenfalls deutlich, dass die Schüler mit vielfältigen Textformen und Medien konfrontiert werden sollen, wobei Film als ein Beispiel explizit genannt wird.

Des Weiteren wird in Bezug auf das Hör- und Hör-/Sehverstehen konkretisiert: Die Schüler

„- folgen im Allgemeinen den Hauptaussagen von längeren, auch komplexeren Gesprächen zu alltags-, gesellschaftsbezogenen wie auch persönlichen Themen und verstehen die wesentlichen Informationen und ausgewählte Details bei Präsentationen sowie medial vermittelten Texten, wenn in Standardsprache oder einer vertrauten Sprachvariante gesprochen wird. Dazu gehört:

- unterschiedliche Standpunkte in einer Diskussion erkennen und dabei spezifische Verhaltensweisen der jeweiligen Kultur wahrnehmen,
- Filme, Nachrichten, Reportagen, Radiobeiträge und andere Sendungen mit einem höheren Anteil unbekannter und nicht erschließbarer Lexik oder einigen nicht standardsprachigen Äußerungen verstehen,
- grundlegende filmische Mittel erkennen und auswerten,
- Hörstrategien selbstständig anwenden,
- Tabellen und grafische Darstellungen als Verständnis fördernde Mittel verwenden und erstellen.“ (RLP 2006b:VI)

Die hier formulierten Ziele sind als sehr komplex und herausfordernd zu charakterisieren, da sie das Hör-Seh-Verstehen in unterschiedlichen Kontexten (Gespräch, Radio, Film) umschreiben. Die Teilkompetenz des Filmwissens von Surkamp wird hier ebenfalls einbezogen, sowie die Förderung von Hörstrategien. Dem Sehen wird jedoch keine spezifische Rolle zugewiesen.

Im weiteren Verlauf wird die im o.g. Abschnitt angedeutete Authentizität der rezipierten Produkte noch einmal konkretisiert, indem erläutert wird, dass authentisches Sprachhandeln den Einsatz von authentischen Medien und Texten bedingt (vgl. RLP 2006b:11).

Auch in den Eingangsvoraussetzungen findet sich das Hör-Seh-Verstehen als Teil der kommunikativen Kompetenz im Unterpunkt Rezeption, zu dem Hören, Hören und Sehen sowie Lesen zählen. Hier werden folgende Ansprüche für den Eintritt in die gymnasiale Oberstufe formuliert: Die Schüler

- „- verstehen Hauptaussagen und gezielt Einzelinformationen aus Hör- bzw. Hör-Sehtexten und Gesprächen zu alltags-, gesellschaftsbezogenen wie auch persönlichen Themen, wenn in Standardsprache gesprochen wird,
- verstehen authentische Texte unterschiedlicher Textsorten zu weitgehend vertrauten Themen in ihren Hauptaussagen und entnehmen gezielt Einzelinformationen.“ (RLP 2006b:12)

Somit wird das Hauptaugenmerk auf die Informationsentnahme gelegt. Es wird keine Unterscheidung zwischen den Anforderungen eines reinen Hörtextes und der Mehrkanaligkeit eines Hör-Sehtextes vorgenommen. Auch die Nutzung von Hör- und Sehstrategien wird nicht thematisiert bzw. vorausgesetzt.

Die abschlussorientierten Standards für die rezeptiven Kompetenzen sind nach Grund- und Leistungskursfach aufgeschlüsselt und betonen ebenfalls die Informationsentnahme als Hauptziel des Hör-Seh-Verstehens. Die Niveauunterscheidung erfolgt hauptsächlich in der Detailliertheit der entnommenen Informationen und der Komplexität der Quellen.

Kommunikative Kompetenz Rezeption (Hören, Hören und Sehen, Lesen)	
Grundkursfach	Leistungskursfach
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> – verstehen die Hauptaussagen sowie gezielt Einzelinformationen längerer Hörtexte bzw. Hör- und Sehtexte zu überwiegend vertrauten Themen in Standardsprache, – folgen komplexen argumentativen Äußerungen, sofern die Thematik überwiegend vertraut ist und der Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist, – verstehen authentische, lebensweltorientierte Texte unterschiedlicher Länge, primär Sach-, daneben auch Fach- und einfache literarische Texte weitgehend, wenn sie in Standardsprache verfasst sind; sie entnehmen dem Text Argumente und Schlussfolgerungen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> – verstehen neben den Hauptaussagen auch Details in längeren und ggf. komplexeren Hörtexten bzw. Hör- und Sehtexten auch zu weniger vertrauten Themen, – folgen zusammenhängenden komplexen thematischen und argumentativen Äußerungen in überwiegend standardsprachlichen Redebeiträgen auch im Detail; sie erfassen dabei nicht nur den Informationsgehalt, sondern auch Standpunkte und gegebenenfalls implizite Einstellungen der Sprechenden, – verstehen komplexe authentische Texte unterschiedlicher Länge und Textsorte, auch wenn sie weniger vertrauten Gebieten zuzuordnen sind; sie entnehmen dem Text auch solche Argumente und Schlussfolgerungen, die eher abstrakter und komplexer Natur sind, – verstehen Sach- und Fachtexte sowie literarische Texte aus einem breiten Themenspektrum, das die historische Dimension einschließt.

Abb.3 Abschlussorientierte Standards: Kommunikative Kompetenz-Rezeption (RLP 2006b:13)

Es wird jedoch in den abschlussorientierten Standards für die Methodenkompetenz sowohl für den Grund- als auch für den Leistungskurs angegeben, dass die Schüler in der Lage sein sollen „verschiedene Hör-, Hör-/Seh- und Lesestrategien adäquat ein[zusetzen]“ (RLP 2006b:16).

Des Weiteren wird in der Kategorie „Umgang mit Texten und Medien“ deutlich, dass den Schülern umfassende Textanalyse- und Interpretationskompetenzen abverlangt werden. Dabei werden die Besonderheiten audiovisueller Texte jedoch nicht getrennt betrachtet, dennoch wird durch den Punkt der Analyse filmischer Mittel deutlich, dass auf diese ebenso Bezug genommen wird.

Umgang mit Texten und Medien	
Grundkursfach	Leistungskursfach
Die Schülerinnen und Schüler erkennen Absicht und wesentliche Gestaltungsmittel von Sach-, Fach- und einfachen literarischen Texten sowie von mehrfach kodierten Texten und können deren Bedeutung für die Textaussage angeben.	Die Schülerinnen und Schüler erkennen Absicht und die Gestaltungsmittel von Sach-, Fach- und literarischen Texten sowie von mehrfach kodierten Texten und können deren Wirkung analysieren. Dabei erkennen sie neben expliziten auch implizite Aussagen.
Dazu gehört	Dazu gehört
<ul style="list-style-type: none"> – die Fähigkeit zur Analyse des Informationsgehaltes von Sach- und Fachtexten auch in Verbindung mit Grafiken und Statistiken, – die Fähigkeit zur Deutung der Thematik einfacher literarischer Texte. 	<ul style="list-style-type: none"> – die Fähigkeit zur Strukturanalyse von Sach- und Fachtexten auch in Verbindung mit Grafiken und Statistiken, – die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation von literarischen Texten u. a. unter Berücksichtigung von Atmosphäre, Erzählperspektive, Art der Charakterisierung und Konfliktentfaltung, – die Fähigkeit zur Analyse filmischer Mittel.

Abb.4 Abschlussorientierte Standards: Methodische Kompetenzen: Umgang mit Texten und Medien (RLP 2006b:16)

Der letzte Teil, in dem das Hör-Seh-Verstehen im Rahmenlehrplan der Sekundarstufe II vertreten ist, ist die Beschreibung der Aufgabenarten für die zu schreibenden Klausuren. Hierbei wird als eine von zwei Möglichkeiten folgende angeboten:

„- eine kombinierte Aufgabe, die sich aus einer Textaufgabe und sprachpraktischen Teilen (z.B. Hör- bzw. Hör-/Sehverstehen) zusammensetzt, wobei ein inhaltlicher oder formaler Bezug des sprachpraktischen Teils anzustreben, aber nicht zwingend ist. Eine kombinierte Aufgabe kann auch aus einer Sprachmittlungsaufgabe in Kombination mit einer Textaufgabe oder auch aus einer Textaufgabe mit Bild, Karikatur, Foto o. Ä. bestehen.“ (RLP 2006b:29)

Das Hör-Seh-Verstehen ist somit nicht zwingend zu überprüfen, sondern ist lediglich eine mögliche Gestaltungsform der Bewertung der Sprachpraxis. Dem Hör-Seh-Verstehen wird in der Sekundarstufe II somit keine zentrale Rolle zugewiesen. Da auch konkretere Hinweise zur Schulung der benötigten Strategien fehlen, ist die Ausgestaltung der Beschäftigung mit dem Hör-Seh-Verstehen im Spanischunterricht abhängig von der Akzentuierung der Lehrkraft.

Sekundarstufe I

Um die in der Sekundarstufe II formulierten Kompetenzen zu entwickeln, werden für die Sekundarstufe I drei Niveaustufen für die Zielvorgaben der Jahrgangsstufe 10 definiert, die als Ausgangspunkt für den Übertritt in die Oberschule dienen. Innerhalb dieser werden u.a. für das Hör- und Hör-Seh-Verstehen folgende Standards aufgestellt:

Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler (B1)	Die Schülerinnen und Schüler
Die Schülerinnen und Schüler erkennen das Thema von alltäglichen Gesprächen und verstehen das Wesentliche von Hörtexten zu vertrauten Themen, wenn deutlich und langsam gesprochen wird.	Die Schülerinnen und Schüler folgen im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen zu alltäglichen bzw. jugendgemäßen Themen und verstehen die wesentlichen Informationen bei Präsentationen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache und gemäßtem Sprechtempo gesprochen wird.	Die Schülerinnen und Schüler folgen im Allgemeinen den Hauptaussagen von längeren Gesprächen zu alltäglichen und jugendgemäßen Themen und verstehen die wesentlichen Informationen und ausgewählte Details bei Präsentationen sowie aus medial vermittelten Texten, wenn in Standardsprache oder einer vertrauten Sprachvariante gesprochen wird.
<p>Dazu gehört im Einzelnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kurze und einfache Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten Themen im Wesentlichen verstehen • Ansagen, Tonaufnahmen über vertraute auf das Zielland bezogene Themen verstehen • Handlungsanweisungen verstehen • didaktisierten Filmausschnitten und landestypischer Werbung folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird 	<p>Dazu gehört zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten Themen verstehen • kurze, einfache Telefongespräche und gesprochene Informationen über das Land der Zielsprache verstehen • vorentlastete Filmsequenzen mit besonderen Erscheinungen der fremden Kultur verstehen 	<p>Dazu gehört zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • komplexere Ansagen, Ankündigungen und Mitteilungen verstehen • unterschiedliche Standpunkte in einer Diskussion erkennen und dabei spezifische Verhaltensweisen der jeweiligen Kultur wahrnehmen • Filme, Nachrichten, Reportagen und andere Sendungen mit einem höheren Anteil unbekannter und nicht erschließbarer Lexik oder einigen nicht standardsprachigen Äußerungen verstehen • grundlegende filmische Mittel erkennen und auswerten • Radiobeiträge über vertraute Themen verstehen

Abb.5 Hör- und Hör-/Sehverstehen – Jahrgangsstufe 10 (RLP 2006a:14)

Zunächst ist wiederum auffällig, dass die Dekodierung der auditiven bzw. audiovisuellen Texte im Vordergrund steht, d.h. die generelle oder gezielte Informationsentnahme. Die Niveauunterscheidung erfolgt hier vorrangig durch die Variation der Geschwindigkeit, des Grades der Authentizität und der Komplexität

des Mediums. Beim Einsatz von audio-visuellen Texten wird in den ersten beiden Niveaustufen eine vorherige Didaktisierung und/oder Vorentlastung empfohlen, wohingegen in der dritten Kategorie die Angabe „Filme, Nachrichten, Reportagen und andere Sendungen mit einem höheren Anteil unbekannter und nicht erschließbarer Lexik oder einigen nicht standardsprachigen Äußerungen“ (RLP 2006a:14) lautet. In dieser Niveaustufe wird ebenfalls das Erkennen und Auswerten grundlegender filmischer Mittel aufgelistet. Hier findet sich der einzige konkrete Hinweis auf die Schulung eines Aspektes der Filmkompetenz.

Für die Jahrgangsstufe 10 sind im Rahmenlehrplan auch genaue Angaben zu den zu schulenden Hör-/Hör-Seh-Verstehensstrategien zu finden, die wiederum den drei vorher definierten Niveaustufen zugeordnet sind. Als Beispiele sind die Förderung der Frustrationstoleranz, die Nutzung von Vorwissen, das Aufbauen einer Hörerwartung und Strategien des bewusste Hörens bzw. Sehens zu nennen.

Auch eine Auflistung geeigneter Textsorten gibt Hinweise auf die Art und Weise der Schulung des Hör- bzw. Hör-Seh-Verstehens. In den unteren Niveaustufen findet sich hier angepasst an die vorherigen Angaben die Empfehlung didaktisiertes Material zu nutzen, wobei der Fokus auf das Hörverstehen gelegt wird. Lediglich der Einsatz von „Ausschnitte[n] aus Werbung und Spielfilmen mit klarer Handlung“ (RLP 2006a:15) und „landestypische Videoclips“ (RLP 2006a:15) wird für die ersten zwei Niveaustufen empfohlen. In der dritten Stufe wird dies ausgedehnt auf „Filme sowie Auszüge aus Reportagen. Debatten, Unterhaltungs-, Sport- und Musiksendungen zu jugendgemäßen Themen mit höherem Anteil unbekannter und nicht erschließbarer Lexik (...)“ (RLP 2006a:15). Hier ist somit ein stärkerer Fokus auf das Hör-Seh-Verstehen zu konstatieren. In den Empfehlungen für die Aufgabenarten ist der Akzent wiederum auf die Informationsentnahme gelegt und es sind keine Vorschläge zur Schulung der vorher aufgezählten Analyse filmischer Mittel verzeichnet.

Hör- und Hör-/Sehverstehen - Jahrgangsstufe 10		
←	← → (B1)	→ → →
Basisstrategien: <ul style="list-style-type: none"> • bei Verständnisschwierigkeiten weiterhin folgen bzw. neu anknüpfen • Nichtverstehen signalisieren und um Wiederholung bitten • Vorwissen zum Aufbau einer Hörerwartung nutzen • Lautstärke, Tonhöhe, Sprechtempo, Intonation und visuelle Elemente als Verstehenshilfen nutzen 	Zusätzliche Strategien: <ul style="list-style-type: none"> • Wortinseln bei partiellem Nichtverstehen nutzen • bei Verständnisproblemen gezielt nachfragen • Stichpunkte notieren 	Zusätzliche Strategien: <ul style="list-style-type: none"> • Hörstrategien elbstständig anwenden • Tabellen und grafische Darstellungen als Verständnis fördernde Mittel verwenden und erstellen
Geeignete Textsorten: didaktisch aufbereitetes Hörmaterial, einfache Gespräche über vertraute Themen, einfache Telefongespräche und Ansagen, Ankündigungen und Mitteilungen, Lieder, Ausschnitte von Werbung und Spielfilmen mit klarer Handlung	Zusätzlich: Telefongespräche und Ansagen, landestypische Video-clips, Präsentationen von Mitschülern	Zusätzlich: Filme sowie Auszüge aus Reportagen, Debatten, Unterhaltungs-, Sport- und Musiksendungen zu jugendgemäßen Themen mit höherem Anteil unbekannter und nicht erschließbarer Lexik oder einigen nicht standardsprachigen Äußerungen sowie mehreren Sprechern, Nachrichten (Radio/Fernsehen)
☞ Mögliche Aufgabenformen: <ul style="list-style-type: none"> • Alternativ-, Auswahl- und Zuordnungsaufgaben bearbeiten • Tabelle ausfüllen, Grafik ergänzen • Inhaltsangaben ordnen und ergänzen • Kurzzusammenfassungen in der Zielsprache, ggf. auch in deutscher Sprache geben • auf Fragen zum Hörtext antworten 		

Abb.6 Hör- und Hör-/Sehverstehen – Jahrgangsstufe 10 (RLP 2006a:15)

Somit ist abschließend zusammenzufassen, dass im Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufe 10 zwar wesentlich umfangreichere und konkrete Aussagen zu den Anforderungen des Hör- bzw. Hör-Seh-Verstehens gemacht werden als in der Sekundarstufe II, letzterer jedoch sehr komplexe und anspruchsvolle Anforderungen formuliert. Beide Rahmenlehrpläne sind stark auf das Hörverstehen ausgerichtet. Das Hör-Seh-Verstehen wird eher als Zusatzoption des Hörverstehens dargestellt und nicht als eigenständige Kompetenz, die in anderer Art und Weise zu schulen ist. Auffällig ist, bezogen auf das Interesse dieser Arbeit, auch, dass lediglich die Analyse filmischer Mittel integriert wird, deren Schulung jedoch nicht weiter konkretisiert wird. Der Begriff Filmkompetenz findet sich in den Rahmenlehrplänen nicht.

Die vorherrschende Klassifizierung steht im Kontrast zur Verankerung des Einsatzes von Filmen in den Curricula der Länder, der die gezielte Förderung des Hör-Seh-Verstehens erforderlich macht (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011:3-4).

Abschließend ist anzumerken, dass ab dem Schuljahr 2017/18 im Land Berlin neue Rahmenlehrpläne in Kraft treten. Die neue Fassung für die Sekundarstufe I ist bereits einsehbar. Bei ihrer Analyse wird deutlich, dass eine der Hauptveränderungen die Darstellung des Kompetenzmodelles ist. In Bezug auf diese Arbeit ist von Bedeutung, dass neben den interkulturell-kommunikativen und den funktional-kommunikativen Kompetenzen nun in Anlehnung an die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz¹ auch die als fächerübergreifend angelegte Text- und Medienkompetenz ihren Platz findet.



Abb.7 Kompetenzmodell der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (RLP 2015b:9)

¹ In den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2012 wird die Text- und Medienkompetenz bereits als fächerübergreifender Kompetenzbereich aufgeführt. (vgl. KMK 2012:20-21)

Als deren Ziel wird die Teilhabe der Schüler „an der Gesellschaft und den Kulturen der Zielsprachenländer“ beschrieben und dieses wie folgt konkretisiert: sie umfasst „das Erkennen unterschiedlicher Merkmale von Texten und Medien, die Verwendung dieser Merkmale bei der Produktion eigener Texte sowie die Reflexion über deren Wirkung“ (RLP 2015b:11).

Des Weiteren wird der erweiterte Textbegriff erläutert, der auch Hör- bzw. Hörsehtexte umfasst. Bei der Betrachtung der Aufschlüsselung der Anforderungen in den Niveaustufen A bis H wird deutlich, dass der Fokus weiterhin stark auf die Nutzung von Medien zur Informationsbeschaffung gelegt wird. Erst in der höchsten Niveaustufe sollen die Schüler in der Lage sein „die Wirkung grundlegender sprachlicher und medial vermittelter Gestaltungsmittel [zu] erkennen und [zu] deuten“ (RLP 2015b:31). Des Weiteren nutzen sie „digitale und analoge Medien selbstständig und kritisch zur Informationsbeschaffung und Textproduktion“ (RLP 2015b:31).

Bezüglich der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens sind keine Veränderungen wahrzunehmen. Sie wird nach wie vor als Teilkompetenz der funktional kommunikativen Kompetenz angesehen und dem Hörverstehen zugeordnet. Auch in den neuen Rahmenlehrplänen wird dem Visuellen vorrangig die Funktion des Entlastens des auditiven Kanals zugeschrieben und beide Kanäle nicht auf den in Kapitel 2.2 dargestellten „valor añadido“ eingegangen.

Der Teil B des Rahmenlehrplans enthält das Basiscurriculum Medienbildung, in dem der Medienbegriff alle Medienarten, sowohl analog als auch digital, einschließt (vgl. RLP 2015a:13). Als Medienkompetenz werden hier „die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und verantwortliches Handeln in einer von Medien wesentlich mitbestimmten Welt notwendig sind“ (RLP 2015a:13), bezeichnet. Hierfür werden sechs Bereiche festgelegt: informieren, kommunizieren, präsentieren, produzieren, reflektieren und analysieren. Hier können Parallelen zur Filmkompetenz gezogen werden, da auch dort das Informieren über das Medium (Filmwissen, filmspezifische Reaktionsmuster), die Kommunikation (Anschlusskommunikation), die Produktion (produktive Filmkompetenz), die Reflektion (filmbezogene Kritikfähigkeit) und die Analyse (Filmwissen) vorzufinden sind (vgl. RLP 2015a:14). In den im Anschluss folgenden detaillierten Beschreibungen dieser Bereiche findet sich zum Beispiel in der Kategorie „Medientechnik“ die Schulung des Einsatzes von Hard-und Software wie Audio-

und Videobearbeitungsprogrammen (vgl. RLP 2015a:18). Des Weiteren sollen die Schüler dazu befähigt werden, die Medienproduktion als planvollen Prozess zu gestalten. Hierfür lernen sie mediale Gestaltungselemente zu unterscheiden, diese nach Vorgaben einzusetzen und ihre Wirkung zu reflektieren (vgl. RLP 2015a:18). In der Kategorie „Gestaltung, Aussage und Botschaft von Medienangebot“ wird konkretisiert, dass die Schüler in der Lage sein sollen, „gestalterische Grundlagen der Bild- und Filmsprache bei der Medienanalyse exemplarisch an[zu]wenden“ (RLP 2015a:20) und deren Wirkungsabsichten zu bewerten. Im Anforderungsniveau G wird bezogen auf die Filmkompetenz formuliert, dass die Schüler „Methoden der Filmanalyse anwenden und das Medium Film regelmäßig als wichtiges Kulturgut nutzen“ (RLP 2015a:20). Des Weiteren soll die Unterscheidung zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Formaten geschult und in diesem Zusammenhang die Wirkungsabsichten des Mediums analysiert werden. Daran anknüpfend erfolgt die gezielte Abgrenzung zwischen ihrer eigenen Lebenswelt und fiktionalen Inhalten (vgl. RLP 2015a:20-21).

Der Begriff der Filmkompetenz wird zwar auch hier nicht verwendet, dennoch kann die Aufwertung der Text- und Medienkompetenz als fächerübergreifendes, detailliert beschriebenes Ziel als Aufforderung gesehen werden, auch die Filmkompetenz stärker ins Zentrum des Fremdsprachenunterricht zu stellen und somit mehr als nur ein funktional kommunikatives Hör-Seh-Verstehen zu schulen.

3. Filmkompetenz – das „Mehr“ des Hör-Seh-Verstehens in der Sekundarstufe I?

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, auf welche Art und Weise die Diskrepanz zwischen der Rolle der Filmkompetenz in den Rahmenlehrplänen und ihrem Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik verringert werden kann.

Dazu wird im ersten Schritt begründet: Warum ist die Schulung der Filmkompetenz bereits in der Sekundarstufe I sinnvoll und möglich?

Wie bereits Kapitel 2.4 dargestellt, wird in den neuen Rahmenlehrplänen des Landes Berlin in Anlehnung an die Bildungsstandards die Ausbildung der Text- und Medienkompetenz als fächerübergreifendes Bildungsziel eingeführt, die den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht rechtfertigt und unterstützt. Des Weiteren sind die in der Sekundarstufe II formulierten Anforderungen an die Schüler als sehr anspruchsvoll einzuschätzen, obwohl der Schulung der Filmkompetenz in der Sekundarstufe I eine geringe Rolle zugesprochen wird. Somit stellt sich die Frage, wie die Schüler bei fehlender Progression in der Lage sein sollen, die Abschlussstandards der Sekundarstufe II zu erreichen. Da zu einer sinnvollen Progression der Schulung der Filmkompetenz weder in den offiziellen Vorgaben, noch in den Lehrwerken Hinweise zu finden sind, sind theoretische Überlegungen hierzu notwendig. Fremdsprachenlehrer können bislang weder auf einen offiziellen Kanon, noch auf Auswahlkriterien oder ausreichende Materialien zurückgreifen.

Im Rahmen dieses Kapitels wird daher der Versuch unternommen, die diagnostizierte wissenschaftliche Lücke zu schließen. Dabei werden die in den Punkten 2.1 und 2.2 dargestellten theoretischen Grundlagen und die praktischen Erfahrungen im Rahmen des Praktikums genutzt, um im zweiten Schritt die folgende Frage zu bearbeiten: Welche Komponenten der Filmkompetenz können und sollten bereits in der Sekundarstufe I geschult werden und welche Teilkompetenzen werden als (noch) zu herausfordernd eingeschätzt?

Zunächst ist zu erwähnen, dass der Spanischunterricht hier eine besondere Rolle einnimmt, da die Schüler die Sprache vorrangig als zweite oder dritte Fremdsprache lernen und somit zu Beginn ihres Lernprozesses in der siebenten bis neunten Klasse einzuordnen sind (vgl. Grünwald/ Küster 2009:30-31). Dies ist von Bedeutung, da die Schüler somit kognitiv und emotional bereits weiter fortgeschritten in ihrer Entwicklung sind als im Anfangsunterricht der ersten

Fremdsprache. Diese Tatsache wird als große Chance und gleichzeitig als Argument für die Förderung der Filmkompetenz bewertet, da die Schüler sich mit bedeutungsvollen Inhalten auseinandersetzen wollen und bereits in der Lage sind, komplexer Inhalte auf kognitiver Ebene zu verarbeiten. Auch sind ihr Fremdverstehen und ihre Empathiefähigkeit bereits stärker ausgeprägt als im Anfangsfremdsprachenunterricht der Klasse 5, sodass die Identifikation mit Filmcharakteren und -situationen motivationsfördernd wirken sollte. Des Weiteren wird im Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I für den Spanischunterricht bereits die Entwicklung der „Fähigkeit, authentische Texte und Medien aus verschiedenen Bereichen des Alltagslebens der betreffenden Zielkulturen zu entschlüsseln“ (RLP 2006a:9) gefordert, die durch den Einsatz von Filmen und der damit verbundenen Schulung der Filmkompetenz unterstützt werden kann. Bei der Arbeit mit Filmen in der Sekundarstufe I stellt bereits das Hör-Seh-Verstehen eine große Herausforderung für die Schüler dar. Diese Tatsache ist gleichzeitig eine Begründung, warum der Fokus bei der Nutzung von Filmen zumeist auf dem Dekodieren des Gesehenen und Gehörten liegt. Dennoch sollten auch hier bereits die Aspekte der Filmkompetenz mitgedacht werden, sodass das Hör-Seh-Verstehen im Rahmen der Arbeit mit Filmen als Teil der Filmkompetenz begriffen wird.

Im Folgenden wird die Eignung der einzelnen Teilkompetenzen als bereits in der Sekundarstufe I des Spanischunterrichts zu fördernde Kompetenz analysiert und dargestellt. Dies erfolgt in diesem Kapitel zunächst unabhängig vom Ausgangsmaterial.

Medialitätsbewusstsein

Das Medialitätsbewusstsein sollte bereits in der Sekundarstufe I thematisiert werden, da eine Förderung im Anfangsunterricht den Schülern bereits in ihrer frühen Jugend hilft, den Unterschied zwischen Realität und Fiktion bewusst wahrzunehmen und den Wahrheitsgehalt medialer Inhalte kritisch zu hinterfragen. Auch das Reifen der Erkenntnis, dass audiovisuelle Medien eines großen Dekodierungsaufwandes bedürfen, kann so frühzeitig beeinflusst werden. Hierbei kann das Alter der Schüler im Spanischunterricht wiederum als Vorteil genutzt werden, da sie bereits kognitiv in der Lage sind, die Konstruiertheit eines Filmes unter Anleitung einer Lehrkraft zu erkennen und zu analysieren. Sprachlich müssen sie hier durch die Bereitstellung von entlastenden

Hilfsmaterialien unterstützt werden, zum Beispiel durch die Arbeit mit vorformulierten Chunks oder intensiver Vokabelarbeit.

Filmwissen

Im Bereich des Filmwissens kann bereits im Spanisch-Anfangsunterricht angesetzt werden, da die Analyse filmästhetischer Gestaltungsmittel ein zentrales, in den Rahmenlehrplänen formuliertes Ziel ist, dessen Schulung einer bewussten Progression bedarf. Dabei sollten zunächst die grundlegenden Gestaltungsmittel wie zum Beispiel Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven und Kamerabewegungen anhand von prägnanten Beispielen eingeführt werden. Hier sollten Lehrkräfte ausreichende Übungsphasen einplanen, da die Schulung des Filmwissens für die Schüler eine große kognitive Herausforderung darstellt. Auch die musikalische Gestaltung eines Kurzfilmes kann untersucht werden, da sie „die visuelle Ebene unterstützt. Hierbei bietet es sich ebenfalls an, fächerübergreifend zu arbeiten, da ggf. vorhandenes Vorwissen aus Fächern wie Kunst, Deutsch, Musik und der ersten Fremdsprache genutzt werden können. Wie bereits im Kapitel 2.1 dargestellt, ist auf die Ausgewogenheit zwischen analytischen und inhaltlichen Anteilen der Filmarbeit zu achten: Eine Überakzentuierung der Schulung des Filmwissens kann zur raschen Frustration und Demotivation der Schüler führen. Daher sollten ihnen die Vorteile einer bewussten Filmrezeption ebenfalls vermittelt werden, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Die von Surkamp eingeführte Erweiterung um die Produktions- und Rezeptionsbedingungen und die wirtschaftliche Rolle von Film sollte meiner Ansicht nach in der Sekundarstufe II nicht thematisiert werden. Hier fehlt den Schülern in der Sekundarstufe I oftmals ausreichendes Weltwissen und auch sprachlich stoßen sie hier schnell an ihre Grenzen. Bei der Analyse filmästhetischer Gestaltungsmittel hingegen kann mit Vokabelarbeit und der Voranstellung von entlastenden Aktivitäten diese sprachliche Barriere überwunden werden.

Filmspezifische Reaktionsmuster

In der Sekundarstufe I besitzen die Schüler bereits meist sehr intuitives Wissen über verschiedene Filmgenre, da sie Filme als Freizeitmedium nutzen. Dieses sollte auch im Spanischunterricht genutzt werden, um den adäquaten Erwartungsaufbau zu unterstützen. Dabei sollten wiederum sprachliche

Vorentlastungen gewährleistet und ggf. die Nutzung des Deutschen zur Verhandlung einiger Charakteristika eingesetzt werden. In der Sekundarstufe I sollte die Schulung der filmspezifischen Reaktionsmuster auf die prägnantesten Charakteristika reduziert werden und ggf. auf Filme zurückgegriffen werden, die eindeutig einem Genre zugeordnet werden können.

Filmbezogene Genussfähigkeit

Die filmbezogene Genussfähigkeit wird als entscheidend für die Entwicklung der Motivation für die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht angesehen. Ihre frühzeitige Schulung ist somit selbstverständlich. In der Sekundarstufe sollte der Akzent hier zunächst auf die affektive Dimension gelegt werden, da die Empathiefähigkeit und das Interesse für zwischenmenschliche Interaktionen bei den Schülern im Spanischunterricht bereits weit entwickelt ist. Sie sind dem Medium Film gegenüber meist grundsätzlich positiv eingestellt und lassen sich gern faszinieren. Dies sollte genutzt werden, um sie auch für die Rezeption fremdsprachlicher Filme zu motivieren. Ebenso besitzen sie bereits eine Vielzahl an eigenen Erfahrungen, die sie in den Unterricht und die Interpretation des Gesehenen einbringen können. Dies sollte bei der Filmauswahl beachtet werden. Hier ist es ratsam, Inhalte auszuwählen, die Anknüpfungspunkte zum Leben der Jugendlichen und ihren Interessen aufweisen. Die Schüler sollten hier wiederum durch die Bereitstellung von sprachlichen Hilfen unterstützt werden.

Die kognitive Dimension kann ggf. in Anlehnung an die Schulung des Filmwissens gefördert werden, indem den Schülern die erworbene Erweiterung ihres Verständnisses für die Inhalte des rezipierten Filmes bewusst gemacht wird.

Filmbezogene Kritikfähigkeit

Die filmbezogene Kritikfähigkeit stellt vermutlich eine der größten Herausforderungen für die Schüler dar. In der Sekundarstufe I kann sie auf der Ebene der eigenen Meinungsäußerungen angebahnt werden, indem die Schüler dazu angeleitet werden, nicht nur ihre Meinung zu äußern, sondern diese zu begründen. Dabei wird ihnen gleichzeitig die Möglichkeit gegeben, die anderen geschulten Kompetenzen zu nutzen. Hier sollten jedoch noch keine umfassenden, medienkritischen Aussagen verlangt werden, da diese die Schüler kognitiv noch überfordern dürften. Dennoch ist die Bildung und Äußerung der

eigenen Meinung zum Gesehenen in entsprechendem Umfang thematisierbar. Dabei kann die Tendenz dieser Altersstufe von Schülern zur Positionierung und Meinungsäußerung genutzt werden. Auch hier stellen die sprachlichen Anforderungen im Spanischunterricht eine große Herausforderung dar, die wiederum durch sprachliche Hilfsmittel gemindert werden sollten. Auch Unterrichtsphasen in deutscher Sprache sind denkbar.

Produktive Filmkompetenz

Da besonders die produktiven Verfahren von den Schülern als motivierend empfunden werden, sollte die Schulung der produktiven Filmkompetenz auch in der Sekundarstufe I des Spanischunterrichts unterstützt werden. Sinnvoll ist hier die zunehmend eigenständige Gestaltung von kurzen Formaten wie zum Beispiel Videoclips. Dabei kann das Vorwissen der Schüler genutzt werden, die heute zumeist im privaten Bereich bereits selbst audiovisuelle Formate produzieren. In der Planungsphase sollte es den Schülern frei gestellt sein, Deutsch zu sprechen, damit sie die gestalterischen Vorgehensweisen eigenständig verhandeln können. Die Nutzung der Zielsprache im Rahmen der Handlung des jeweilig zu gestaltenden Formates ist hier bereits eine große Herausforderung, bei der den Schülern Recherchemöglichkeiten wie Wörterbücher oder das Internet zur Verfügung gestellt werden sollten.

Anschlusskommunikation

Die Anschlusskommunikation stellt neben der filmbezogenen Kritikfähigkeit eine der größten Herausforderungen bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht dar. Hier besteht eine große Diskrepanz zwischen dem sprachlichen Niveau der Gedanken der Schüler und ihrem sprachlichen Können in der Zielsprache. Dennoch sollte diese Teilkompetenz in der Sekundarstufe I entwickelt werden, da sie ein großes motivationales Potential bereithält und den affektiven Zugang der Schüler nutzt. Die Unterrichtsphasen der Anschlusskommunikation können von der Lehrkraft zweisprachig gestaltet werden, wobei darauf geachtet werden sollte, den Schülern sprachliche Hilfsmittel zum Ausdruck in der Zielsprache bereitzustellen und sie zu deren Nutzung aktiv aufzufordern.

Interkulturelle Kompetenz

Die interkulturelle Kompetenz ist eine auch im Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I vorzufindende Kompetenz, die demnach auch in den Rahmen der Filmarbeit integriert werden sollte. Die Intensität, in der diese Thematisierung möglich ist, hängt stark vom Inhalt des Filmes ab, der bearbeitet wird. Wenn es interkulturelle Aspekte gibt, sollten diese genutzt werden, um sie zu reflektieren und die Perspektivübernahme sowie die Empathiefähigkeit der Schüler zu stärken. Des Weiteren kann auch ihre Reflexionsfähigkeit geschult werden, die den Schülern die Möglichkeit eröffnet, ihren eigenen Horizont zu erweitern. Hierbei sollte wiederum darauf geachtet werden, Filme auszuwählen, in denen die Jugendlichen Identifikationspunkte finden können wie zum Beispiel Protagonisten im gleichen Alter oder Freizeitaktivitäten. Die Verbalisierung dieser interkulturellen Aspekte muss wiederum sprachlich stark entlastet bzw. Teile der Unterrichtsphase zweisprachig geführt werden.

Die Schulung der transkulturellen Kompetenz würde in der Sekundarstufe I zu weit führen, da sie wiederum ein hohes Maß an Allgemeinwissen voraussetzt und sehr hoch entwickelte kognitive und reflexive Fähigkeiten erfordert.

Zusammenfassung

In der folgenden Tabelle wird übersichtlich zusammengefasst, wie die Diskrepanz zwischen der Rolle der Filmkompetenz in den Rahmenlehrplänen und ihrem Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik durch die anzubahnde Schulung der Filmkompetenz bereits in der Sekundarstufe I verringert werden kann. Dabei wird bereits deutlich, dass viele andere Kompetenzen wie das Schreiben oder Sprechen im Rahmen der Arbeit mit Filmen genutzt werden. Diese erfüllen hierbei einen funktional- kommunikativen Zweck und nehmen eine dienende Rolle ein, d.h. sie dienen als Mittel, um die verschiedenen Aspekte der Filmkompetenz zu schulen.

Kompetenz	Anbahnung in der Sekundarstufe I	Hilfsmittel	Entwicklung in der Sekundarstufe II
Medialitätsbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschied zwischen Realität und Fiktion bewusst wahrnehmen - Einschätzung des Mediums Film 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorentlastung - sprachliche Hilfsmittel 	<ul style="list-style-type: none"> - Sympathie lenkung - Entstehungs- und Rezeptionskontext
Filmwissen	<ul style="list-style-type: none"> - grundlegende Gestaltungsmittel: Einstellungsgrößen, Perspektive, Kamerabewegungen - Musik 	<ul style="list-style-type: none"> - ausreichende Übungsphasen - fächerübergreifendes Arbeiten - sprachliche Hilfsmittel 	<ul style="list-style-type: none"> - Produktions- und Rezeptionsbedingungen - wirtschaftliche Rolle
Filmspezifische Reaktionsmuster	<ul style="list-style-type: none"> - grundlegende Charakteristika von Genres - Erwartungsaufbau 	<ul style="list-style-type: none"> - Filmauswahl nach eindeutigem Genre - Vorentlastung - sprachliche Hilfsmittel 	<ul style="list-style-type: none"> - detailliertes Wissen über die Charakteristika verschiedener Genres
Filmbezogene Genussfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - affektive Dimension: Empathiefähigkeit, eigene Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Filmauswahl nach Anknüpfungspunkten, - sprachliche Hilfsmittel 	<ul style="list-style-type: none"> - kognitive Dimension
Filmbezogene Kritikfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Bildung und Äußerung der eigenen Meinung 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorentlastung - sprachliche Hilfsmittel - zweisprachige Phasen 	<ul style="list-style-type: none"> - umfassende medienkritische Aussagen
Produktive Filmkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - kurze Formate 	<ul style="list-style-type: none"> - sprachliche Hilfsmittel (Wörterbücher, Internet) - Aushandlung der Gestaltung auf Deutsch 	<ul style="list-style-type: none"> - längere Formate
Anschlusskommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - affektive Dimension 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorentlastung - sprachliche Hilfsmittel - zweisprachige Phasen 	<ul style="list-style-type: none"> - kognitive Dimension
Interkulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Perspektivübernahme - Empathiefähigkeit - Reflexionsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorentlastung - sprachliche Hilfsmittel - zweisprachige Phasen 	<ul style="list-style-type: none"> - transkulturelle Kompetenz

4. Beispielhafte Analyse des didaktischen Potentials von „Dinosaurio“

4.1 Kurzvorstellung des Filmes „Dinosaurio“

Im Kapitel 4.1 wird der ausgewählte Kurzfilm hinsichtlich Inhalt, Entstehungskontext und Rezeption vorgestellt.

„Dinosaurio“ ist ein zwölfminütiger Kurzfilm des Regisseurs Miguel Sánchez aus dem Jahr 2013. Er wurde als Abschlussprojekt von Studenten der “Escola Superior de Cinema i Audiovisuals de Catalunya” realisiert und von der Produktionsfirma Escac Films produziert (vgl. ESCAC Escola de Cinema & Audiovisuals de Catalunya 2014). Sánchez hat bereits zwei weitere Kurzfilme, „El Hombre sin Reloj“ (2010) und „Aventura“ (2011) sowie den Langspielfilm, „Los Inocentes“ (2013), gedreht, die jeweils für verschiedene Festivals ausgewählt wurden (vgl. Acebo 2013).

Der Kurzfilm erzählt die Geschichte des zehnjährigen Mario, dessen größtes Hobby Dinosaurier sind. Sein Vater Germán ist jedoch ein ambitionierter Sportler und wünscht sich, dass sein Sohn in seine Fußstapfen tritt. Daher schenken die Eltern Mario zum Geburtstag anstatt des von ihm gewünschten Dinosauriers Turnschuhe. Bei einem gemeinsamen Lauftraining von Germán und Mario ist der Sohn sehr unmotiviert. Es kommt zur Konfrontation: Mario erklärt, dass er kein Interesse am Laufen hat und Paläontologe werden will. Der Vater billigt diesen Berufswunsch nicht und fordert den Sohn auf, sich „wie ein Mann“ zu benehmen. Wutentbrannt stürmt Mario davon und findet sich wenig später zu Füßen einer riesigen Dinosaurierfigur wieder. Dort trifft wenig später auch sein Vater ein und die beiden versöhnen sich. In der letzten Szene laufen Vater und Sohn gemeinsam durch den Dinosaurierpark und kombinieren beide Interessen (vgl. DIARIO ABC, S.L.).

Die Rolle des Mario wird vom jungen Neuschauspieler Yeray del Cerro verkörpert. David Ramírez, bereits bekannt durch zahlreiche Kinorollen und seinem Auftritt in der Fernsehserie „Pelotas“, spielt den Vater. Cristina Rodríguez, vor allem bekannt aus der Serie „El Barco“, übernimmt die Nebenrolle der Mutter (vgl. Acebo 2013).

Der Kurzfilm wurde auf zahlreichen internationalen Filmfestivals gezeigt wie zum Beispiel dem "MODOLIST, 44th Kiev International Film Festival" in der Ukraine

(vgl. Molodist IFF), dem "2º Festival Internacional de Cine Gáldar" auf Gran Canaria (vgl. OMF ASESORES SLP) oder dem "Les Enfants Terribles Film Festival" in Belgien (vgl. Asbl FIDEC).

Des Weiteren erhielt er im Jahr 2013 eine Auszeichnung in der Kategorie „Beste Originalmusik“ des „Festival Internacional de Cinema de Catalunya : Secció Nova Aurtoria“ (vgl. CATALAN FILMS & TV) und den Preis in der Kategorie „Bester Kurzfilm für Kinder und Jugendliche“ des "XXI Festival Internacional de jóvenes Realizadores" in Granada (vgl. FIJR Granada 2014). Die positive Kritik von Seiten des spanischsprachigen Publikums kann bereits als Indikator für die Eignung zum Einsatz im Spanischunterricht gewertet werden.

Um in der weiteren Analyse die inhaltlichen Bezüge deutlich darzustellen, erfolgt nun eine Einteilung des Kurzfilmes in inhaltlich zusammenhängende Szenen:

00:11- 00:14	Titel	„Dinosaurio“
00:15- 00:49	Szene 1:	Marios Welt
00:50- 02:07	Szene 2:	Marios Geburtstag
02:08- 02:31	Szene 3:	Vor dem Schlafen
02:32- 03:41	Szene 4:	Der nächste Morgen
03:42- 06:15	Szene 5:	Vor dem Laufen
06:16- 08:00	Szene 6:	Der Streit
08:01- 09:23	Szene 7:	Die Entdeckung
09:24- 10:38	Szene 8:	Die Versöhnung
10:39- 11:54		Abspann

4.2 Analyse der Eignung des Filmes „Dinosaurio“ für die Schulung der Filmkompetenz im Spanischunterricht der Sekundarstufe I

In diesem Kapitel wird den Fragen nachgegangen, ob der vorgestellte Kurzfilm „Dinosaurio“ als für die Sekundarstufe I geeignet eingestuft werden kann und welche Teilkompetenzen mit Hilfe dieses Kurzfilmes geschult werden könnten.

Zunächst ist festzustellen, dass der gewählte Kurzfilm auf der inhaltlichen Ebene Identifikationspotential für die Schüler der Sekundarstufe I bietet, da der Protagonist ebenfalls im jugendlichen Alter ist (vgl. Solte 2015:7). Des Weiteren ist der dargestellte Konflikt zwischen Vater und Sohn für die Schüler nachvollziehbar und spricht ihre Empathie an. Der Vater Germán will, dass Mario die gleichen Interessen pflegt wie er und somit in seine Fußstapfen tritt. Der Sohn möchte sich jedoch, wie die meisten Jugendlichen in der Pubertät, von den Eltern abgrenzen und zur Entwicklung der eigenen Identität auch seinen eigenen Hobbys nachgehen. Diese Konfliktsituation dürfte vielen der Schüler aus eigenen Erfahrungen bekannt sein.

Auf gestalterischer Ebene ist das erste Charakteristikum, das den Einsatz in der Sekundarstufe I ermöglicht, der lineare Handlungsverlauf. Die Geschichte von „Dinosaurio“ wird chronologisch erzählt, sodass die Schüler keine Leerstellen selbstständig füllen müssen (vgl. Solte 2015:7). Des Weiteren ist die Ausgangssituation des Kurzfilmes ohne Sprachkenntnisse zu entschlüsseln, da das erste Mal erst in Sekunde 00:58 gesprochen wird. In der ersten Szene, die Mario beim Spielen zeigt, wird nur mit Hintergrundgeräuschen und Musik gearbeitet, was den Einstieg erleichtert. Den Schülern werden auf visueller Ebene bereits viele Informationen bereitgestellt, die ihnen helfen, den Protagonisten kennen zu lernen und die Ausgangssituation des Kurzfilmes eigenständig zu erschließen. Der Beginn der zweiten Szene ist ebenfalls ohne Sprachkenntnisse dekodierbar, da ersichtlich ist, dass Mario Geburtstag hat und seine Eltern ihm gratulieren. Die bis zu diesem Punkt erschließbaren Informationen begünstigen im weiteren Verlauf des Kurzfilmes eine eigenständige Hypothesenbildung. Weiterhin ermöglicht Sozialisationswissen die Überwindung sprachlicher Hürden. Auch Szene 3 ist für Schüler der Sekundarstufe I gut nachzuvollziehen, da das Verstehen des Gesagten nicht notwendig ist. Im Hintergrund ist ein erhitztes Gespräch zwischen den Eltern hörbar. Dieses muss jedoch inhaltlich nicht verstanden werden, um die Funktion

der Szene zu verstehen: Die Eltern streiten sich über den Verlauf des Geburtstages von Mario und dessen Reaktion auf sein Geschenk. Marios Gefühlswelt wird hierbei ebenfalls nonverbal gezeigt und ist anhand der Mimik und Gestik eindeutig nachzuvollziehen.

Des Weiteren gibt es nur drei Akteure im Kurzfilm, deren Beziehungsgeflecht leicht zu dekodieren ist: Der Sohn Mario und seine Eltern, die mit „mamá“ und „papá“ angesprochen werden (vgl. Solte 2015:7).

Ein weiterer Punkt, der „Dinosaurio“ für die Sekundarstufe I attraktiv macht, ist das Zusammenspiel von visueller und auditiver Ebene. Diese ergänzen sich im vorliegenden Werk und können somit als Hilfselement genutzt werden, um die Handlung nachzuvollziehen. Es sind keine dramaturgischen Widersprüche zwischen Bild und Ton vorhanden, die zu einer Überforderung der Schüler der Sekundarstufe I im Spanischunterricht führen könnten. In Bezug auf die Nutzung der filmischen Gestaltungsmittel ist festzustellen, dass viele Szenen in der Nahaufnahme gedreht wurden, die die Entschlüsselung der Emotionen der Protagonisten erleichtern und somit einen großen Beitrag zur inhaltlichen Erschließung des Kurzfilmes leisten (vgl. Solte 2015:7).

Es wird deutlich, dass der Kurzfilm „Dinosaurio“ sowohl inhaltlich als auch gestalterisch als geeignet für den Einsatz in der Sekundarstufe I eingestuft werden kann. Sowohl die Ausgangssituation, die Personenkonstellation, der Hauptkonflikt, als auch der grundlegende Verlauf der Storyline sind auch ohne umfassende sprachliche Kenntnisse nachvollziehbar. Des Weiteren bietet die Thematik des Werkes Identifikationsmöglichkeiten für jugendliche Rezipienten und kann somit zu einem gesteigerten Verstehens- und Kommunikationsverlangen führen. Dennoch sind die Dialoge zwischen Vater und Sohn in den Szenen vier bis sechs als sehr herausfordernd einzustufen, da beide sehr schnell sprechen und vor allem der Vater eine dem Süden Spaniens zuzuordnende Variation spricht, bei der der Konsonant [s] oftmals getilgt wird (vgl. Solte 2015:8). Hier sind umfassende Vorentlastungen und Hör-Seh-Verstehensübungen notwendig, um den Schülern das Verständnis zu ermöglichen. Das rein globale Verstehen reicht in diesen Szenen nicht aus, um die Handlung nachzuvollziehen und ggf. zu werten. Daher sollte „Dinosaurio“ nicht vor dem zweiten bzw. dritten Lernjahr eingesetzt werden, je nachdem ob Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache gewählt wurde.

Hör-Seh-Verstehen

Das Hör-Seh-Verstehen kann wie bereits angedeutet durch den Einsatz des Kurzfilmes „Dinosaurio“ schon in der Sekundarstufe I geschult werden. Dazu tragen vor allem der genannte chronologische Handlungsverlauf und die wechselseitige Entlastung der Bild- und Tonebene bei. Sowohl Hör- und Sehstrategien, als auch Stile können geschult werden. Anhand der ersten Szene kann vor allem das Sehen in den Mittelpunkt gerückt werden, Szene 2 eignet sich sehr gut zur Verbindung beider Kanäle, da die Schüler hier die visuellen Informationen nutzen können, um den auditiven Kanal zu dekodieren. Auch die Hypothesenbildung kann an verschiedenen Stellen der Rezeption genutzt und trainiert werden. In den sprachlich komplexeren Szenen vier bis sechs können dann globales, grobes und selektives Hör-Seh-Verstehen geschult werden. Das detaillierte Verstehen sollte in der Sekundarstufe I aufgrund der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler noch nicht eingefordert werden.

Medialitätsbewusstsein

Die Schulung des Medialitätsbewusstseins beschränkt sich Rahmen der Nutzung von „Dinosaurio“ auf den Aspekt der Konstruiertheit und kann in Anlehnung an die Einführung ästhetischer Gestaltungsmittel thematisiert werden, um die Schüler für die bewusste Gestaltung des Mediums Film zu sensibilisieren,

Die daraus resultierenden Erkenntnisse können hilfreich sein für die Dekodierung der Intention des Regisseurs, der durch die gewählten Gestaltungsmittel seinen Ausdruck findet und die Rezeption des Zuschauers lenken will.

Des Weiteren kann hierbei der im Kapitel 3 angesprochene und von den Schülern oft unterschätzte Dekodierungsaufwand von audiovisuellen Medien besprochen werden. Bei der intensiven Arbeit mit dem Kurzfilm wird verdeutlicht, dass eine bewusste Rezeption auf mehreren Ebenen geschieht und einer gesteigerten Aufmerksamkeit bedarf.

Filmwissen

Im Bereich des Filmwissens bietet sich „Dinosaurio“ für die Schulung der grundlegenden Gestaltungsmittel an. Die Nutzung verschiedener Einstellungsgrößen, Winkel und Kamerabewegungen illustriert in Miguel Sánchez' Werk sehr deutlich die Funktion und Wirkung dieser stilistischen Mittel (z.B. Szene 1,3,6).

Auch die preisgekrönte Musik des Kurzfilmes kann in ihrer Funktion und Wirkung sehr anschaulich analysiert werden, wie z.B. in Szene 1 oder 7.

Die Produktions- und Rezeptionsbedingungen müssen im Kontext des Einsatzes des Kurzfilmes in der Sekundarstufe I des Spanischunterrichts nicht thematisiert werden, da sie nicht entscheidend zur Kontextualisierung und Dekodierung beitragen.

Filmspezifische Reaktionsmuster

Im Zusammenhang mit den filmspezifischen Reaktionsmustern sollte das Filmgenre Kurzfilm und seine besonderen Charakteristika vorgestellt werden, um den Schülern einen entlastenden Erwartungsaufbau zu ermöglichen. Hierbei wird das Hauptmerkmal des Genres bereits durch seinen Namen ausgedrückt: Kurzfilme sind im Gegensatz zu Langspielfilmen in ihrer Dauer sehr beschränkt. Die Vorgaben der Internationalen Filmfestspiele Berlin beschränken diese auf 15 bis 30 Minuten (vgl. Internationale Filmfestspiele Berlin). Ansonsten ist der Kurzfilm jedoch an keine Filmgattung gebunden, d.h. sowohl Dokumentation, Komödie oder Experimentalfilm können in Form eines Kurzfilmes vorliegen. Ein weiteres wichtiges Charakteristikum ist die durch die Kürze verstärkt eingeforderte Pointierung, d.h. es wird sich inhaltlich meist auf ein Problem beschränkt, welches in knapper und verdichteten Form behandelt wird. Auch arbeiten Kurzfilme oftmals mit einem hohen Maß an Symbolik, da diese eine verdichtende Wirkung hat, jedoch den Dekodierungsaufwand für den Rezipienten erhöht (vgl. Wippler). Das Wissen um diese Merkmale hilft den Schülern im Folgenden den Kurzfilm „Dinosaurio“ zu verstehen und einzuordnen.

Filmbezogene Genussfähigkeit

Bei der Arbeit mit dem Kurzfilm „Dinosaurio“ kann vor allem der motivationale Effekt des affektiven Zugangs genutzt werden, damit die Schüler die intensive Rezeptionserfahrung als wertvoll schätzen und auch in Zukunft der fremdsprachlichen Filmrezeption positiv gegenüberstehen. Das vorgestellte Werk bietet zahlreiche Möglichkeiten, die Empathiefähigkeit der Schüler zu stärken und dabei ihr dem Alter entsprechendes, natürliches Interesse für zwischenmenschliche Interaktionen zu nutzen. Des Weiteren regt die Thematik von „Dinosaurio“, der Konflikt zwischen Vater und Sohn, sie dazu an, ihre eigenen Erfahrungen in den Unterricht einzubringen und diese

Anknüpfungspunkte für die Interpretation des Kurzfilmes zu nutzen. Dabei können sie zum Beispiel dazu angeleitet werden, sich in unterschiedliche Perspektiven zu versetzen, alternative Handlungsverläufe zu imaginieren und somit ihren Horizont zu erweitern.

Filmbezogene Kritikfähigkeit

Die Anforderungen in der Teilkompetenz filmbezogene Kritikfähigkeit müssen in der Sekundarstufe I aufgrund der sprachlichen und kognitiven Herausforderung reduziert werden. Dennoch können die Schüler bereits dazu angeleitet werden, eine begründete Meinung zu äußern und zum Kurzfilm Stellung zu beziehen. Dabei können keine umfassenden medienkritischen Aussagen erwartet werden, aber doch eine fundierte Begründung der eigenen Rezeptionseindrücke. Als Hilfe kann hier auch mit bereits vorformulierten Thesen gearbeitet werden, die die Meinungsbildung der Schüler anregen sollen und sie dazu anleiten, Stellung zu beziehen. Dabei hilft beim vorliegenden Werk wiederum, die deutlichen Bezugspunkte zu den Interessen und den Erfahrungen der Jugendlichen herzustellen, die daraufhin zum Beispiel erläutern können, ob sie das Verhalten der Protagonisten angemessen oder als realistisch dargestellt empfinden.

Produktive Filmkompetenz

Die produktive Filmkompetenz stellt eine große Herausforderung für die Schüler der Sekundarstufe I dar. Dennoch bietet „Dinosaurio“ auch hier Möglichkeiten der Förderung. Da es nur drei Protagonisten gibt, wäre eine Weitererzählung der Geschichte durch die Schüler umsetzbar. Dies wird ebenfalls durch die überschaubare Handlung ermöglicht. Auch die Erstellung von Videoclips, in denen zum Beispiel die Geschichte aus der Perspektive des Vaters, der Mutter oder des Sohnes erzählt wird oder in denen sie ihre Gedanken an einem bestimmten Punkt des Kurzfilmes äußern, ist denkbar. Der Kurzfilm „Dinosaurio“ eignet sich hierbei besonders um Imaginierungsübungen einzuarbeiten, bei denen auch produktiv gearbeitet wird. Beispiele hierfür wären die Szene 5, nachdem Mario das Auto von innen verschlossen hat, am Ende von Szene 5 oder am Ende von Szene 6.

Eine weitere anbahnende Übung ist die Erstellung von Storyboards, die auch in der Sekundarstufe I bereits sprachlich realisierbar sind. Hierbei wird das inhaltliche Verständnis des Filmes und ggf. das Wissen um filmästhetische

Gestaltungsmittel angewandt, jedoch nicht zwingend eine Umsetzung in die Praxis vorausgesetzt.

Anschlusskommunikation

Wie bereits bei der Analyse der Teilkompetenz filmbezogene Genussfähigkeit erläutert, bietet das Werk von Miguel Sánchez zahlreiche Möglichkeiten, die Interpretation des Gesehenen von Seiten der Schüler zu thematisieren. Dabei wird der starke affektive Zugang des Filmes die Schüler zusätzlich dazu anregen, ihre Gefühle zu äußern und sich zu positionieren. Dabei können Themen wie zum Beispiel elterliche Bevormundung, Pubertät, Durchhaltevermögen und Zukunftswünsche ins Zentrum gestellt werden. Hier sollte je nach sprachlichem Vermögen der Schüler darauf geachtet werden, auch zweisprachige Unterrichtsphasen einzuplanen, damit die Jugendlichen ihr Kommunikationsbedürfnis befriedigen können.

Interkulturelle Kompetenz

Die Teilkompetenz der interkulturellen und transkulturellen Kompetenz ist bei der Arbeit mit „Dinosaurio“ nur schwer zu integrieren. Es werden im Verlauf der Handlung keine prägnanten interkulturellen Aspekte sichtbar, die thematisiert werden müssten. Lediglich landeskundliche Aspekte wie zum Beispiel die Papierkrone für das Geburtstagskind oder die tatsächliche Existenz des Dinosaurierparks „Dinópolis“ in Terruel (vgl. Dinópolis) könnten erwähnt werden. Die Schulung der Perspektivübernahme und der Empathiefähigkeit kann im Rahmen der Förderung der Anschlusskommunikation erfolgen.

4.3 Vorschläge zum Einsatz im Spanischunterricht

Im vorliegenden Kapitel werden konkrete Möglichkeiten aufgezeigt, den Kurzfilm „Dinosaurio“ im Rahmen der Schulung der Filmkompetenz im Spanischunterricht der Sekundarstufe I zu nutzen. Dabei kann aufgrund der quantitativen Grenzen dieser Arbeit keine vollständige Unterrichtsreihe mit Arbeitsmaterialien entwickelt werden. Es werden jedoch mögliche Aktivitäten und Ansätze für Unterrichtsphasen skizziert, die als Inspiration für die Nutzung des Kurzfilmes genutzt werden können.

Hör-Seh-Verstehen

Wie in Kapitel 4.2 bereits erläutert, stellt vor allem die inhaltliche Erarbeitung der Szenen vier bis sechs sprachlich eine große Herausforderung für Schüler der Sekundarstufe I dar. Aus diesem Grund sollten hier verschiedene Entlastungsmöglichkeiten geschaffen werden, die den Schülern helfen, ihre Hör-Seh-Verstehensfähigkeiten zu schulen und zu einem inhaltlichen Verständnis der Szenen zu gelangen. Hierfür können Aufgabenformate wie das Bestimmen von Richtig- oder Falschaussagen, Multiple-Choice-Antworten, das Abhaken von Gegenständen (die gehört oder gesehen wurden), das Ausfüllen von Lückentexten oder das Ausfüllen von vorstrukturierten Tabellen genutzt werden (vgl. Solte 2015:17-18). Für die Erschließung der zweiten Szene könnten die Informationen über die Ausgangssituation (Vater, Mutter, Sohn, Geburtstag des Sohnes, er bekommt Sportschuhe geschenkt und ist enttäuscht) mit Hilfe von Richtig- oder Falschaussagen oder Multiple-Choice-Antworten erarbeitet werden. Die Szene 6 könnte mit Hilfe eines Lückentextes dekodiert werden, in dem der Akzent auf die entscheidenden Textstellen gelegt wird:

H: Ya no aguanto más.

P: Mario no empecemos

H: ¿Qué te crees? ¿Que soy tonto? Estoy cansado.

P: Claro que cansa hijo, de eso se trata. Mira yo lo hago también y no pasa nada.

H: Ya, papá. Pero tú eres tú.

P: ¡Mario, no me calientes, eh!

H: Me has soltando cuentos como si fuese un bebé...

P: Pues demuéstrame que no eres un niño, demuéstrame que eres un hombre. ¿Tú no dices que quieres ser arqueólogo?

H: No quiero ser arqueólogo, quiero ser paleontólogo.

P: Quítate eso de la cabecita, porque tú no sirves para esto. ¿Estamos?

H: Eres un mentiroso. Sí que voy a ser paleontólogo.

Durch die Erarbeitung dieser Textstellen mit dem Lückentext ist das grundlegende Verständnis des Konfliktes sichergestellt, sodass ein detaillierteres Verstehen nicht notwendig ist.

Um das inhaltliche Verständnis der Schüler zu sichern, sollten sie regelmäßig dazu aufgefordert werden, die Handlung des Kurzfilmes nachzuerzählen. Dies kann in Form eines Text- oder Bildpuzzles erfolgen oder aber in Form einer Gruppenarbeit, in deren Rahmen die Gruppenmitglieder jeweils einen Satz zum Verlauf sagen und der nachfolgende Schüler das Vorangegangene ergänzt (vgl. Solte 2015:17). Eine weitere Möglichkeit, den Verstehensprozess der Schüler zu stärken, ist die Beschreibung von Standbildern. Sie können zum Beispiel dazu aufgefordert werden, die abgebildeten Personen, Gegenstände und Orte zu benennen, das Bild in der Handlung zu situieren und eine detaillierte Bildbeschreibung anzufertigen. Hierbei besteht die Möglichkeit, die Erkenntnisse aus der Schulung des Filmwissens ebenfalls anzuwenden.

Von Solte wird empfohlen, schwer verständliche Szenen in drei Durchgängen zu rezipieren: Im ersten Durchgang lediglich die Bildspur, im zweiten Bild und Ton und im dritten mit dem Zusatz der Untertitel. Im Falle von Szene 4 könnte also eine Version mit Untertiteln genutzt werden, um das Verständnis zu sichern. Hierbei können als Zwischenschritt nach dem ersten Durchgang Hypothesen zum Inhalt der Dialoge angestellt werden, die nach dem letzten Sehen überprüft werden können. Die einkanalige Rezeption ohne Ton trägt gleichzeitig dazu bei, durch die Bildinhalte das Vorwissen der Schüler zum Vokabular zu aktivieren und ihre „Wahrnehmung für die visuelle Ebene [zu] schärfen“ (Solte 2015:15).

Dies zeigt sich zum Beispiel in Szene 5, da anhand des visuellen Kanals bereits deutlich wird, dass Vater und Sohn eine Auseinandersetzung haben, in der es sich darum handelt, dass Mario das Auto nicht verlassen möchte. Im Zusammenhang mit den vorhergehenden Szenen können die Schüler bereits antizipieren, dass Mario nicht motiviert ist mit seinem Vater zu laufen und sie

vermutlich deshalb streiten. Auf Grundlage dieses Erwartungshorizontes wird das Verständnis des Dialoges wesentlich erleichtert.

Des Weiteren kann bereits hier mit Hilfe von gelenkter Hypothesenbildung ein die Rezeption entlastender Erwartungshorizont geschaffen werden. Zu Beginn der Arbeit mit „Dinosaurio“ können zum Beispiel Hypothesen zum Inhalt des Kurzfilmes angestellt werden, was wiederum das sprachliche Vorwissen der Schüler aktiviert und ggf. ihre Neugier steigert (vgl. Solte 2015:15). Des Weiteren können die kontinuierliche Erstellung eines Vokabelnetzes oder die Erarbeitung eines Beziehungsdiagrammes helfen, den Verlauf des Kurzfilmes zu strukturieren. Das Beziehungsdiagramm kann im Verlauf der Rezeption stetig mit neu erlangten Informationen ergänzt werden und später als Ausgangspunkt für eine Diskussion hinsichtlich der Interpretation des Verhältnisses zwischen Vater und Sohn dienen (vgl. Solte 2015:16)

Medialitätsbewusstsein

Wie bereits erwähnt, kann der Akzent im Rahmen der Schulung des Medialitätsbewusstseins vor allem auf den Aspekt der Konstruiertheit des Mediums Film gelegt werden. In Verbindung mit der Untersuchung der filmästhetischen Gestaltungsmittel kann hier die Aufmerksamkeit der Schüler auf die ggf. vorhandene Aussageabsicht des Regisseurs gelenkt werden. Dazu kann nach der Identifizierung der genutzten filmischen Mittel die Thematisierung von verschiedenen Interpretationsfragen genutzt werden. Eine Frage könnte hierbei sein, in welcher Art und Weise der Dinosaurier im behandelten Kurzfilm dargestellt wird. Dabei könnte von den Schülern zum Beispiel erkannt werden, dass die Faszination, die der junge Protagonist für Dinosaurier hegt, mit Hilfe der genutzten Hintergrundgeräusche gezeigt wird oder dass die Entdeckung der Dinosaurierstatue zum Ende des Kurzfilmes aus der Froschperspektive und mit einer erhebenden Hintergrundmusik und Geräuschen erfolgt, die die Bewunderung Marios hervorheben. Ein weiterer Aspekt, der von den Schülern bereits identifiziert werden kann, ist die umfangreiche Nutzung von Nahaufnahmen zur Darstellung der Emotionen der Protagonisten, die helfen sollen, die Intention des Regisseurs zu vermitteln. Im Zuge einer abschließenden Reflexion der Erarbeitungsphase des Kurzfilmes kann der oftmals unterschätzte Dekodierungsaufwand thematisiert werden. Dazu könnten die Schüler aufgefordert werden zu überlegen, welche Aspekte sie bei einer einmaligen

Rezeption wahrgenommen hätten und welche Elemente ihnen ggf. erst durch die Lenkung durch die Unterrichtsphasen bewusst geworden sind.

Filmwissen

Ein wichtiger Bestandteil der Schulung der Teilkompetenz des Filmwissens ist die Analyse der filmästhetischen Gestaltungsmittel. Hierbei müssen die Schüler zunächst mit den Grundlagen der Filmanalyse und dem entsprechenden spanischen Vokabular vertraut gemacht werden. In der Sekundarstufe I sollte hierbei eine Reduktion auf die prägnanten filmischen Mittel, die im Kurzfilm verwendet werden, erfolgen. Im Fall von „Dinosaurio“ ist die Analyse der Einstellungsgrößen (Totale, Nah- und Detailaufnahme), der Perspektive (Normalsicht, Frosch- und Vogelperspektive, POV- Einstellung, Aufnahme über die Schulter) und der Kamerabewegungen (Schwenk, Zoom) denkbar (vgl. Eshelman 2009: 1-4). Um diese Erarbeitungsphase effektiv zu gestalten, ist die Arbeit in Form eines Gruppenpuzzles möglich, in dem Expertengruppen jeweils eine Oberkategorie mit Hilfe von bereitgestellten Materialien erarbeiten und ihr neu erworbenes Wissen in den Stammgruppen ihren Mitschülern weitergeben. Die Arbeitsmaterialien sollten hier sehr visuell gestaltet werden und mit Illustrationen und Vokabelhilfen arbeiten, die den jeweiligen Inhalt veranschaulichen. Selbstverständlich sollte hierbei der Akzent nicht nur auf die Funktionsweise, sondern auch auf die Funktion und Wirkung der filmischen Gestaltungsmittel gelegt werden. Im Rahmen einer Übungsphase sollten die Schüler nun die Möglichkeit erhalten, ihre Kenntnisse zunächst anzuwenden und zu festigen, bevor sie die filmischen Mittel und deren Wirkung bzw. Funktion in „Dinosaurio“ analysieren. Hierbei ist wiederum die Arbeit mit Standbildern denkbar, da diese den Fokus zunächst auf eine konkrete Situation und nicht bereits auf den Verlauf einer Szene legen. Bei dieser kognitiv sehr herausfordernden Aufgabe kann wiederum gruppenteilig gearbeitet werden, sodass jeweils eine Schülergruppe sich auf die Analyse eines Aspektes konzentriert (vgl. Solte 2015:17). Hierfür bietet sich zum Beispiel Szene 1 an, da in dieser verschiedene Kameraeinstellungen genutzt werden, um die Aufmerksamkeit des Zuschauers zu lenken. Zunächst sieht man den Spielzeugdinosaurier in der Nahaufnahme, dessen Bewegung von der Kamera verfolgt wird, um dann den Protagonisten Mario im Verlauf dieses Schwenks vorzustellen. Im Anschluss wird sein Umfeld in der Totalen gezeigt, sodass eine

Entwicklung vom Detail ins Allgemeine ersichtlich wird und dem Zuschauer der Ausgangspunkt der Handlung somit schrittweise präsentiert wird. Auch die Kameraperspektive des Blickes über die Schulter wird hier sehr exemplarisch verwendet, um den Gedanken des Protagonisten zu folgen und zu erkennen, dass er von einem Katalog mit dem Tyrannosaurus Rex- Spielzeug begeistert ist. Anhand von Szene 3 lässt sich sehr gut erarbeiten, dass Nahaufnahmen geeignet sind, um die Emotionen von Personen darzustellen, und dass der Zoom genutzt wird, um einen Spannungsaufbau zu erzeugen. Diese Erkenntnis kann erneut anhand der Szene 6 untersucht werden. Hier wird die Bewegung der beiden Protagonisten zunächst in der Totalen mit einer parallelen Kamerafahrt dargestellt, ihre Auseinandersetzung jedoch anhand von Nahaufnahmen, bei denen abwechselnd Vater und Sohn im Fokus stehen. Am Ende der Szene wird die Situation wiederum durch ein Herauszoomen und die Perspektive der Totalen aufgelöst, um Marios Weglaufen darzustellen und die Entfernung beider Personen voneinander herauszuarbeiten

Die Ergebnisse der Gruppen können im Plenum vorgetragen und diskutiert werden, um gemeinsam den künstlerischen Aspekt des Kurzfilmes und seine Konstruiertheit herauszuarbeiten. Hierbei kann gleichzeitig eine Sensibilisierung für das Medialitätsbewusstsein erfolgen, indem den Schülern der fiktionale Charakter des Kurzfilmes und die lenkende Wirkung der filmischen Mittel bewusst gemacht werden.

Neben der Analyse der filmästhetischen Mittel sollte bei der Arbeit mit „Dinosaurio“ der Einsatz der preisgekrönten Musik und ihrer Wirkung thematisiert werden. Dies könnte durchaus vor der Analyse der Kameraeinstellung etc. erfolgen, da dies kognitiv weniger herausfordernd ist und die Schüler ggf. bereits auf die folgende Analyse der filmästhetischen Mittel einstimmt. Hierbei ist die Nutzung der Szene 1 denkbar, da hier eine inspirierende Kombination aus einer lebhaften, spannungsreichen Musik und exotischen Hintergrundgeräuschen, die mit dem Filmtitel in Verbindung gebracht werden können, zu hören ist. Dies ist zum einen ein sehr neues Hörerlebnis für die Schüler und zum anderen regt es ihre Vorstellungskraft an. Die genutzte Musik erzielt somit auch ohne Bild die gleiche Wirkung, denn in der Szene untermalt sie die Fantasiereise, auf der sich Mario momentan befindet, indem er mit seinen Dinosauriern spielt und sich diese in einem Urwald vorstellt. Der Beginn von Szene 6 (6:16- 6:48) wird mit sanfter, harmonischer Musik untermalt, die die zeitweilige Harmonie zwischen Vater und

Sohn unterstreicht. Besonders reizvoll ist die Szene 7 bis zur Minute 9:30, da hier zunächst mehr Hintergrundgeräusche wie zum Beispiel die Schritte Marios als Musik wahrzunehmen sind. Ab Minute 9:00 ist jedoch eine sehr erhebende Melodie kombiniert mit dem Brüllen eines Dinosauriers zu hören. Auch hier wird wie in Szene 1 die Imaginationskraft der Schüler angeregt und es können vielfältige Hypothesen zum Handlungsverlauf aufgestellt werden. Dabei wird es für die Schüler höchstwahrscheinlich möglich sein, das Zusammentreffen Marios mit einem Dinosaurier und den faszinierten Zustand des jungen Protagonisten zu antizipieren.

Bei der Arbeit mit dem Verfahren des split viewing können die Schüler hier auch dazu aufgefordert werden, ein Spannungsdiagramm der Szene anhand der Musik zu zeichnen, damit während der Rezeption eine Aufgabe ihre Konzentration steigert. Das erstellte Spannungsdiagramm könnten sie im Anschluss in Partnerarbeit dem jeweils anderen vorstellen und ihre Hypothesen zum Handlungsverlauf diskutieren. Dabei wird deutlich, dass die Rezeption der Musik und Hintergrundgeräusche zu einer sehr individuellen Assoziationen hervorruft, aber es dennoch große Ähnlichkeiten in der Interpretation der Stimmung der Szene geben wird.

Filmspezifische Reaktionsmuster

Bezüglich der filmspezifischen Reaktionsmuster können im Rahmen der Arbeit mit „Dinosaurio“ zunächst die Assoziationen der Schüler zum Genre Kurzfilm gesammelt werden, um ihr Vorwissen zu aktivieren und ihre Kenntnisse aus anderen Fächern zu nutzen (vgl. Solte 2015:15-16). Mit Hilfe der Thematisierung der Bestandteile des Wortes „cortometraje“ (dt. Kurzfilm) können die Schüler bereits das Hauptcharakteristikum des Genres selbstständig erarbeiten: Die Länge (span. metraje) des Werkes ist kurz (span. corto). Im weiteren Verlauf könnte geklärt werden, ob die Schüler bereits Rezeptionserfahrungen im Bereich der Kurzfilme haben und ob diese aus verschiedenen Gattungen stammen. Auch die Nutzung von informativen Arbeitsmaterialien ist denkbar, um die Haupteigenschaften des Genres (kurze Dauer, Gattungsungebundenheit, Pointierung, Symbolik) zu erarbeiten. Mit Hilfe dieses (neuen) Wissens können die Schüler bereits einen Erwartungshorizont hinsichtlich des zu rezipierenden Filmes aufbauen. Ihnen wird klar sein, dass der Film kurz ist, dass es vermutlich

ein Hauptproblem gibt, welches dargestellt wird, und dass es ggf. viele symbolische Elemente gibt.

Filmbezogene Genussfähigkeit

Vor allem die affektive Komponente der filmbezogenen Genussfähigkeit kann im Rahmen der Arbeit mit „Dinosaurio“ geschult werden, da er inhaltliche zahlreiche Identifikationspunkte für die Jugendlichen bietet. Die Schüler sollten im Rahmen von Unterrichtsgesprächen und Diskussionen dazu ermutigt werden, ihre eigenen Erfahrungen in den Unterricht einzubeziehen. Dies ist zum Beispiel bei der Besprechung und Bewertung des Konfliktes zwischen Vater und Sohn denkbar. Dabei ist die Arbeit mit vorformulierten Thesen wie:

- der Vater will Mario sein Hobby aufzwingen und interessiert sich nicht für die Interessen seines Sohnes,
- Mario strengt sich nicht an und hat keine Ausdauer oder
- der Vater will Mario nur fordern,

denkbar, die die Schüler zur Positionierung animieren. Wichtig ist es hierbei, den Schülern sprachliche Entlastungen zur Seite zu stellen, z.B. in Form von Chunks und Vokabelnetzen. Auch ist die zweisprachige Durchführung von Unterrichtsdiskussionen denkbar. Die Schulung der filmbezogenen Genussfähigkeit ist in diesem Fall eng verbunden mit der Anschlusskommunikation und der produktiven Filmkompetenz, da diese Bereiche ebenfalls den affektiven Zugang der Schüler zum Kurzfilm ansprechen und nutzen. Denkbar sind hier Imaginierungsübungen, die die Schüler anleiten, sich bewusst in einen Protagonisten des Kurzfilmes hineinzusetzen. Als Ausgangspunkte könnten hier zum Beispiel Szene 5, nachdem Mario das Auto von innen verschlossen hat, dienen. Welche Gefühle und Gedanken hat der Junge? Auch das Ende von Szene 5, als der Vater los läuft oder das Ende von Szene 6, als Mario wegläuft, sind hier sehr inspirierend.

Filmbezogene Kritikfähigkeit

Um die Schüler bereits in der Sekundarstufe I zum Aufbau einer filmbezogenen Kritikfähigkeit anzuleiten, können sie zum Beispiel eine Filmrezension verfassen. Dazu müssen zunächst die Charakteristika dieser Textsorte erarbeitet werden (vgl. Solte 2015:29). Des Weiteren ist darauf zu achten, dass die Schüler ihre jeweilige Meinung begründen. Zu diesem Zwecke sollten ihnen sprachliche

Entlastungsangebote wie vorformulierte Chunks oder Vokabelhilfen bereitgestellt werden. Auch der Einsatz von nonverbalem Feedback ist in der Sekundarstufe I eine sinnvolle Möglichkeit, die Schüler ihre Meinung zum Gesehenen ausdrücken zu lassen. Dabei werden verschiedene Antwortmöglichkeiten als Bildkarten ausgegeben und nun einzelne Dimensionen wie zum Beispiel der Gesamteindruck des Filmes, die Schauspieler, die Musik, das Szenenbild, die Geschichte oder die Dialoge abgefragt. Je nach Altersstufe und sprachlichem Vermögen können die Bildkarten auch durch Karten mit Redemitteln ersetzt werden (vgl. Solte 2015:21).

Eine weitere Möglichkeit ist die Arbeit mit vorformulierten Thesen zum gezeigten Kurzfilm, die die Schüler zur Stellungnahme anregen sollen. Beispiele hierfür sind:

- Konflikte wie der zwischen Mario und seinem Vater gibt es oft zwischen Jugendlichen und ihren Eltern,
- Marios Verhalten ist realistisch dargestellt,
- Ich identifiziere mich mit Mario,
- Ich verstehe das Verhalten des Vaters.

Produktive Filmkompetenz

Da in der Sekundarstufe I zunächst filmische Produkte mit einem geringen Umfang und Aufwand erstellt werden sollten, ist die Erstellung von Videoclips eine sinnvolle Aktivität (vgl. Solte 2015:26). Bezogen auf den Kurzfilm „Dinosaurio“ ist zum Beispiel die konkrete Darstellung der Diskussion zwischen Vater und Mutter in Szene 3 denkbar, die im Original nur im Hintergrund zu erahnen ist. Es könnten auch fiktive Interviews bzw. Vlogs der Protagonisten erstellt werden, in denen sie die Ereignisse aus ihrer Sicht wiedergeben. Eine sehr beliebte Aktivität aus der Arbeit mit Literatur ist die Weiterführung der Geschichte. Hier könnte zum Beispiel die Rückkehr von Vater und Sohn dargestellt werden, in der sie der Mutter von der gemachten Erfahrung berichten. Als Anbahnung könnten hier jeweils Storyboards erstellt werden, da dies zum einen die spätere filmische Darstellung entlastet und zum anderen die Schüler dazu auffordert, bereits im Vorhinein konkrete Überlegungen zu den nötigen Einstellungen anzustellen. Wenn die technische Umsetzung einer Verfilmung nicht möglich ist, bietet das Erstellen von Storyboards auch eine Möglichkeit, das inhaltliche Verständnis der Schüler einzuschätzen und sie ihr Filmwissen

anwenden zu lassen. Im Rahmen der Schulung der produktiven Filmkompetenz sollte gleichzeitig die filmbezogene Genussfähigkeit und das Filmwissen gestärkt werden, da die Schüler zumeist ihren affektiven Zugang zum Kurzfilm nutzen und sich in Charaktere hineinversetzen sowie ihr Wissen um die Gestaltungsmittel eines Filmes nutzen, um ihr eigenes Produkt zu gestalten.

Ein weiteres Beispiel für die Schulung der produktiven Filmkompetenz wäre die Neuvertonung einer bereits bestehenden Szene. Hierbei können die Schüler ihr Wissen über die Funktion und Wirkungsweise von Filmmusik nutzen und es wird gleichzeitig deutlich, ob sie die inhaltliche Funktion der Szene nachvollziehen. Hier könnten in Gruppen Vertonungen derselben Szene erstellt werden, die die Schüler im Anschluss vorstellen, untereinander kommentieren und ggf. in einem Wettbewerb die überzeugendste Version küren.

Anschlusskommunikation

Wie bereits in der Teilkompetenz der filmbezogenen Genussfähigkeit erläutert, sollte der affektive Zugang, der „Dinosaurio“ den Schülern bietet, genutzt werden, um sie dazu anzuregen, ihre Gefühle zu äußern und sich zu positionieren. Dabei sollte den Schülern Raum für die Kommunikation ihrer ersten spontanen Reaktion auf den Kurzfilm gegeben werden, damit sie lernen, ihr Filmerlebnis zu verbalisieren. Dies kann gerade in der Sekundarstufe I auch zunächst auf Deutsch erfolgen (vgl. Solte 2015:21).

Der Kurzfilm von Miguel Sánchez bietet hier zahlreiche diese Altersgruppe ansprechende Themen, die im Rahmen des Spanischunterrichts der Sekundarstufe I besprochen werden können, wie zum Beispiel elterliche Bevormundung, Abgrenzung in der Pubertät, den Stellenwert von Durchhaltevermögen oder die Zukunftswünsche der Schüler. Aktivitäten, die hier durchgeführt werden könnten sind Diskussionsrunden, Partnerinterviews oder das Arbeiten in Kleingruppen zum Beispiel in Form der Placemat- Methode (vgl. Reich 2010: 6-8).

Auch hierbei muss auf das sprachliche Vermögen der Schüler geachtet werden, indem ihnen wiederum Formulierungs- und Vokabelhilfen zur Verfügung gestellt werden und es die Möglichkeit einer zweisprachigen Unterrichtsphase gibt, in der die Schüler ihr Kommunikationsbedürfnis befriedigen können. Die Aufteilung der Klasse in Kleingruppen kann hierbei sinnvoll sein, um den Sprechanteil zu heben und ggf. die Sprechhemmung des einzelnen Schülers zu senken. Eine sich

anschließende Unterrichtsdiskussion im Plenum bringt die Kleingruppen in einen Austausch über ihre Eindrücke und sichert die Ergebnisse.

Interkulturelle Kompetenz

In Verbindung mit der Anschlusskommunikation und den oben genannten lebensweltbezogenen Themen kann in Hinsicht auf die interkulturelle Kompetenz die Perspektivübernahme und Empathiefähigkeit der Schüler geschult werden. Im Rahmen von „Dinosaurio“ ist dies jedoch eher ein Aspekt der Persönlichkeitsbildung, als der Interkulturalität. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, sich mit dem jungen Protagonisten zu identifizieren und zu realisieren, dass dieser, wenn auch in einem anderen Kulturkreis lebend, ähnliche Konflikte und Interessen hat wie die Schüler selbst. Dabei sollen sie nicht nur aufgefordert werden, sich in die Rolle von Mario hineinzusetzen, sondern auch die Perspektive des Vaters näher kennenlernen. Mit Hilfe der Umsetzung von Unterrichtsdiskussionen, Rollenspielen oder bezogen auf die produktive Filmkompetenz, die Erstellung von fiktiven Interviews oder Berichten der Charaktere, kann durch die Erarbeitung von „Dinosaurio“ dieser Aspekt der interkulturellen Kompetenz geschult werden.

4.4 Erkenntnisgewinn

In diesem Abschnitt werden die Erkenntnisse aus den Kapiteln 3, 4.2 und 4.3 rekapituliert und in Zusammenhang gebracht. Dabei ist die Leitfrage weiterhin, auf welche Art und Weise die Filmkompetenz in der Sekundarstufe I des Spanischunterrichts geschult werden kann.

In Kapitel 3 wurde zunächst erläutert, warum die Entwicklung der Filmkompetenz bereits in den ersten Jahren des Sprachunterrichts gefördert werden sollte und eine Einschätzung zur Eignung der unterschiedlichen Teilkompetenzen verfasst. Die hierfür erstellte tabellarische Übersicht fasst diese Erkenntnisse zusammen.

Kompetenz	Anbahnung in der Sekundarstufe I	Hilfsmittel	in der Sekundarstufe II
Medialitätsbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschied zwischen Realität und Fiktion bewusst wahrnehmen - Einschätzung des Mediums Film 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorentlastung sprachliche Hilfsmittel 	<ul style="list-style-type: none"> - Sympathie lenkung - Entstehungs- und Rezeptionskontext
Filmwissen	<ul style="list-style-type: none"> - grundlegende Gestaltungsmittel: Einstellungsgrößen, Kameraperspektive, Kamerabewegungen - Musik 	<ul style="list-style-type: none"> - ausreichende Übungsphasen - fächerübergreifendes Arbeiten - sprachliche Hilfsmittel 	<ul style="list-style-type: none"> - Produktions- und Rezeptionsbedingungen - wirtschaftliche Rolle
Filmspezifische Reaktionsmuster	<ul style="list-style-type: none"> - grundlegende Charakteristika von Genres - Erwartungsaufbau 	<ul style="list-style-type: none"> - Filmauswahl nach eindeutigem Genre - Vorentlastung - sprachliche Hilfsmittel 	<ul style="list-style-type: none"> - detailliertes Wissen über die Charakteristika verschiedener Genres
Filmbezogene Genussfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - affektive Dimension: Empathiefähigkeit, eigene Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Filmauswahl nach Anknüpfungspunkten, sprachliche Hilfsmittel, 	<ul style="list-style-type: none"> - kognitive Dimension
Filmbezogene Kritikfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Bildung und Äußerung der eigenen Meinung 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorentlastung - sprachliche Hilfsmittel - zweisprachige Phasen 	<ul style="list-style-type: none"> - umfassende medienkritische Aussagen
Produktive Filmkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - kurze Formate 	<ul style="list-style-type: none"> - sprachliche Hilfsmittel (Wörterbücher, Internet) - Aushandlung der Gestaltung auf Deutsch 	<ul style="list-style-type: none"> - längere Formate
Anschlusskommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - affektive Dimension 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorentlastung sprachliche Hilfsmittel - zweisprachige Phasen 	<ul style="list-style-type: none"> - kognitive Dimension
Interkulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Perspektivübernahme - Empathiefähigkeit - Reflexionsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorentlastung - sprachliche Hilfsmittel - zweisprachige Phasen 	<ul style="list-style-type: none"> - transkulturelle Kompetenz

Es wird deutlich, dass zwar alle Teilkompetenzen als in der Sekundarschule I schulbar eingeschätzt wurden, jedoch jeweils Einschränkungen vorgenommen wurden. Diese betrafen vor allem das kognitive und quantitative Niveau: kurze Formate, die den affektiven Zugang besonders stark nutzen, wurden als geeignet für die Sekundarstufe I eingeschätzt. Des Weiteren ist konstatierbar, dass für die Schulung aller Teilkompetenzen die Bereitstellung von sprachlichen Hilfsmitteln und Maßnahmen zur Vorentlastung geplant werden müssen. Bei den Kategorien der filmbezogenen Kritikfähigkeit, der Anschlusskommunikation und der interkulturellen Kompetenz wurde die mögliche Durchführung von zweisprachigen Unterrichtsphasen empfohlen.

Im sich anschließenden Kapitel 4.2 wurde der Frage nachgegangen, ob der ausgewählte Kurzfilm als für die Sekundarstufe I geeignet eingestuft werden kann und welche Teilkompetenzen mit seiner Hilfe geschult werden können. Zunächst konnte anhand des Themas und der Gestaltung von „Dinosaurio“ festgestellt werden, dass er für das Zielpublikum geeignet ist. Des Weiteren wurden wiederum für alle Teilkompetenzen Möglichkeiten der Schulung gefunden. Hierbei wurde ebenfalls auf die Schulung des Hör-Seh-Verstehens eingegangen, da dieses konstitutiv für die Förderung der Filmkompetenz ist.

Kompetenz	Anbahnung in der Sekundarstufe I	Entwicklung in der Sekundarstufe II /nicht mit Dinosaurio
Hör-Seh-Verstehen	<ul style="list-style-type: none"> - Hör/Sehstrategien - Hör/Sehstile - Hypothesenbildung 	<ul style="list-style-type: none"> - detailliertes Verstehen
Medialitätsbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> - Konstruiertheit des Mediums Film - Dekodierungsaufwand - Intention des Regisseurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschied zwischen Realität und Fiktion bewusst wahrnehmen - Entstehungs- und Rezeptionskontext
Filmwissen	<ul style="list-style-type: none"> - grundlegende Gestaltungsmittel: Einstellungsgrößen, Perspektive, Kamerabewegungen - Musik 	<ul style="list-style-type: none"> - Produktions- und Rezeptionsbedingungen - wirtschaftliche Rolle
Filmspezifische Reaktionsmuster	<ul style="list-style-type: none"> - grundlegende Charakteristika des Genres Kurzfilm - Erwartungsaufbau 	<ul style="list-style-type: none"> - detailliertes Wissen über die Charakteristika verschiedener Genres
Filmbezogene Genussfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - affektive Dimension: Empathiefähigkeit, eigene Erfahrungen - Imaginierung 	<ul style="list-style-type: none"> - kognitive Dimension
Filmbezogene Kritikfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Bildung, Äußerung und Begründung der eigenen Meinung 	<ul style="list-style-type: none"> - umfassende medienkritische Aussagen
Produktive Filmkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - kurze Formate - Imaginierungsübungen - Storyboards 	<ul style="list-style-type: none"> - längere Formate
Anschlusskommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - affektive Dimension: Positionierung, Verhandlung lebensweltlicher Themen 	<ul style="list-style-type: none"> - kognitive Dimension
Interkulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Perspektivübernahme - Empathiefähigkeit - landeskundliche Aspekte: Krone für Geburtstagskind, Dinópolis 	<ul style="list-style-type: none"> - transkulturelle Kompetenz

Zwischen den Erkenntnissen aus Kapitel 3 und 4.2 sind sehr viele Gemeinsamkeiten, jedoch auch einige Unterschiede festzustellen. In der Kategorie Medialitätsbewusstsein wird das Bewusstsein für Realität und Fiktion nun als nicht vermittelbar eingeschätzt, dafür jedoch die Sympathielenkung bzw. vermittelte Intention des Regisseurs als in der Sekundarstufe I thematisierbar dargestellt. Die Bewertung der Teilkompetenzen Filmwissen und filmspezifische Reaktionsmuster sowie filmbezogene Kritikfähigkeit haben sich nicht verändert. Bezüglich der filmbezogenen Genussfähigkeit wurde lediglich der Aspekt der Imaginierung ergänzt, da diesem im Kapitel 4.2 ein großes Potential für die Entwicklung dieser Teilkompetenz zugesprochen wurde. Die produktive Filmkompetenz wurde erweitert um die bereits erwähnten Imaginierungsübungen und auch der Erstellung von Storyboards wurde eine wichtige Rolle zugesprochen. Im Bereich der Anschlusskommunikation wurde die im Kapitel 3 als in der Sekundarstufe I schulbar eingeschätzte affektive Dimension im Kapitel 4.2 nun konkretisiert: Die Positionierung der Schüler und die Verhandlung lebensweltbezogener Themen stehen hier im Zentrum. Die letzte Teilkompetenz, die interkulturelle Kompetenz, wurde um zwei landeskundliche Aspekte erweitert. Es wird deutlich, dass die Mehrzahl der Einschätzungen des Kapitels 3 erhalten bleiben, jedoch teilweise konkretisiert wurden. Am auffälligsten ist die Einschätzung des Medialitätsbewusstseins, da hier bereits grundlegende Änderungen vorgenommen wurden.

Im Kapitel 4.3 wurden nun in Anlehnung an die Erkenntnisse aus 4.2 konkrete Aufgabenformate für die Arbeit mit „Dinosaurio“ skizziert.

Kompetenz	Anbahnung in der Sekundarstufe I	Entwicklung in der Sekundarstufe II / nicht mit Dinosaurio
Hör-Seh-Verstehen	<ul style="list-style-type: none"> - Hör-/Sehstrategien - Hör-/Sehstile - Hypothesenbildung 	<ul style="list-style-type: none"> - detailliertes Verstehen
Medialitätsbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> - Konstruiertheit des Mediums Film - Dekodierungsaufwand - Intention des Regisseurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschied zwischen Realität und Fiktion bewusst wahrnehmen - Entstehungs- und Rezeptionskontext
Filmwissen	<ul style="list-style-type: none"> - grundlegende Gestaltungsmittel: Einstellungsgrößen, Perspektive, Kamerabewegungen - Musik - <i>Hypothesenbildung/Imaginierung</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Produktions- und Rezeptionsbedingungen - wirtschaftliche Rolle
Filmspezifische Reaktionsmuster	<ul style="list-style-type: none"> - grundlegende Charakteristika des Genres Kurzfilm - Erwartungsaufbau 	<ul style="list-style-type: none"> - detailliertes Wissen über die Charakteristika verschiedener Genres
Filmbezogene Genussfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - affektive Dimension: Empathiefähigkeit, eigene Erfahrungen - Imaginierung 	<ul style="list-style-type: none"> - kognitive Dimension
Filmbezogene Kritikfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Bildung, Äußerung und Begründung der eigenen Meinung - <i>Filmrezension verfassen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - umfassende medienkritische Aussagen
Produktive Filmkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - kurze Formate - Imaginierungsübungen - Storyboards - <i>Vertonung</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - längere Formate
Anschlusskommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - affektive Dimension: Positionierung, Verhandlung lebensweltlicher Themen 	<ul style="list-style-type: none"> - kognitive Dimension
Interkulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Perspektivübernahme - Empathiefähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - transkulturelle Kompetenz

Dabei wurden die meisten Einschätzungen aus 4.2 beibehalten und einige Konkretisierungen vorgenommen. Die Veränderungen im Vergleich zur vorherigen Tabelle wurden kursiv markiert. Es wird erneut deutlich, dass die Schulung des Hör-Seh-Verstehens notwendig ist, um die verschiedenen Aspekte der Filmkompetenz fördern zu können. Des Weiteren wird besonders die Thematisierung des Medialitätsbewusstseins und der interkulturellen Kompetenz als schwierig zu realisieren eingestuft.

Auch die filmbezogenen Reaktionsmuster sind mit Hilfe von „Dinosaurio“ nur sehr eingeschränkt schulbar, da das Genre Kurzfilm nur einige wenige einheitliche Charakteristika aufweist. Die Kategorie Filmwissens wurde um Hypothesenbildung und Imaginierungsübungen ergänzt, da hier eine sinnvolle Verbindung mit der Schulung von Filmwissen konstatiert werden konnte. Dabei soll das erworbene Wissen über die filmästhetischen Gestaltungsmittel genutzt werden, um Hypothesen bezüglich des Inhaltes zu entwickeln und im Rahmen der Erarbeitung der Wirkung und Funktion der Musik zum Entwickeln alternativer Handlungsverläufe animiert zu werden. Im Bereich filmbezogene Kritikfähigkeit wurde als mögliches Produkt die Filmrezension ergänzt, deren Charakteristika im Rahmen des Spanischunterrichts oder in Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht erarbeitet werden müssten. Des Weiteren wurde die (Neu)Vertonung einer Szene als mögliche Aktivität zur Schulung der produktiven Filmkompetenz vorgeschlagen, die somit den Aspekt der Musik in den Vordergrund stellt.

Als sprachlich im besonderen Maße herausfordernd konnten die filmbezogene Genuss- und Kritikfähigkeit sowie die Anschlusskommunikation identifiziert werden, die dementsprechend durch die Bereitstellung von Redemitteln in Form von z.B. Chunks oder Vokabelnetzten entlastet werden müssen. Außerdem bietet sich hier die Partnerarbeit oder Aufteilung in Kleingruppen an, damit Sprechhemmungen überwunden und der Sprechanteil des einzelnen Schülers erhöht werden können. Gleichzeitig haben diese Teilkompetenzen jedoch ein besonders großes Potential, da sie zur Identifikation und Positionierung anregen und somit sprachlich aktivierend wirken, während sie gleichzeitig den affektiven Zugang der Schüler nutzen.

Die Schulung der Filmkompetenz in der Sekundarstufe I erfordert eine hohe Kompetenz und Sensibilität der Lehrkraft, um ein situationsgerechtes Anforderungsniveau zu entwickeln und eine Überforderung der Schüler zu

vermeiden. Da sich die zu fördernde Kompetenz in zahlreiche, sehr komplexe Teilkompetenzen aufgliedert, muss darauf geachtet werden je nach Zielstellung und Zeitvorgaben eine bewusste Konzentration auf einige Teilaspekte zu gewährleisten. Es wird empfohlen, im Umfang von wenigen Unterrichtsstunden, nur einige Teilkompetenzen der Filmkompetenz zu fördern. Es kann somit festgestellt werden, dass in der Entwicklung von Kapitel 3 zu Kapitel 4.3 eine Verengungen und Konkretisierung der zu schulenden Aspekte erfolgte. Der Großteil der Angaben aus Kapitel 3 konnte zwar übernommen werden, jedoch muss hier bei der Konzeption einer Unterrichtsreihe eine erneute Einschränkung und Auswahl erfolgen.

5. Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Beantwortung der Frage, warum und wie die Filmkompetenz bereits in der Sekundarstufe I des Spanischunterrichts geschult werden sollte.

Zu diesem Zweck wurden im Kapitel 2 zunächst die theoretischen Grundlagen der Thematik erörtert. Die Filmkompetenz wurde dabei als „Fähigkeit, bewegte Bilder lesen, die akustischen Signale von audio-visuellen Formaten deuten sowie das Medium >Film< (kritisch) nutzen und gestalten zu können“ (Surkamp 2010:64) definiert und ihre acht Teilkompetenzen im Detail vorgestellt. Des Weiteren wurde die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens als „Wahrnehmung, Speicherung [und] Verarbeitung von Ton und Bild“ (Thaler 2007:13) vorgestellt, die sowohl mit als auch ohne den Einsatz von Filmen geschult werden kann. Um die spezielle Beziehung zwischen den beiden vorgestellten Kompetenzen aufzuschlüsseln, erfolgte in Kapitel 2.3 eine detaillierte Darstellung. Hierbei wurde deutlich, dass die Schulung der Filmkompetenz die Förderung des Hör-Seh-Verstehens erfordert, da sie als Voraussetzung und Ziel fungiert. Bei der Rezeption von Filmen, die als ästhetisches und somit konstruiertes Kunstwerk besondere Charakteristika aufweisen, entsteht auf der Ebene des Hör-Seh-Verstehens ein „valor añadido“, da nicht nur die beiden Ebenen als eigenständige Informationsquelle dekodiert werden müssen, sondern ebenfalls die Informationen, die durch die Gestaltung beider Kanäle im Zusammenspiel vermittelt werden. Nachdem die Charakteristika der Filmkompetenz und des Hör-Seh-Verstehens erläutert wurden, erfolgte im Kapitel 4.4 nun die Untersuchung der Rahmenlehrpläne des Landes Berlin für den Spanischunterricht hinsichtlich des Stellenwertes der beiden Kompetenzen. Dabei wurden nicht nur die momentan gültigen Vorgaben betrachtet, sondern auch die für das Schuljahr 2017/18 konzipierten neuen Richtlinien. Bei der Analyse aller Rahmenlehrpläne wurde deutlich, dass das Hör-Seh-Verstehen nicht als eigene Fertigkeit ausgewiesen, sondern stets dem Hörverstehen zugeordnet wird. Das Sehverstehen erhält keine spezielle Rolle, sondern wird lediglich als Hilfselement des Hörverstehens eingestuft und nicht exklusiv gefördert. Jedoch sind im Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II aus dem Jahr 2006 die Anforderungen der adäquaten Anwendung von Hör- und Hör-/Sehstrategien und in der Kategorie „Umgang mit Texten und Medien“ umfassende Textanalyse- und

Interpretationskompetenzen formuliert. Für die Sekundarstufe I der Version aus dem Jahr 2006 finden sich zwar wesentlich umfangreichere und konkretere Aussagen zu den Anforderungen des Hör- bzw. Hör-Seh-Verstehens als in der Sekundarstufe II. Letzterer weist jedoch sehr komplexe und anspruchsvolle Anforderungen auf.

Als auffällig wurde die Tatsache beschrieben, dass lediglich die Analyse filmischer Mittel integriert, deren Schulung jedoch nicht weiter konkretisiert wird. Der Begriff Filmkompetenz findet sich in den Rahmenlehrplänen nicht.

In den neuen Rahmenlehrplänen wird der Terminus der Filmkompetenz ebenfalls nicht eingeführt, jedoch erfolgt hier eine deutliche Aufwertung der Text- und Medienkompetenz, die als fächerübergreifendes Ziel der Schulbildung detailliert beschrieben wird. In dieser Erläuterung finden sich zahlreiche Hinweise, die als Aufforderung zur stärkeren Fokussierung auf die Filmkompetenz interpretiert werden können. Diese Analyse kann also bereits als erstes Argument für die berechnete, frühzeitige Schulung der Filmkompetenz im Rahmen des Spanischunterrichts gewertet werden.

Nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen erfolgte nun im Kapitel 3 die Konzentration auf die eingangs formulierte Frage der vorliegenden Arbeit, wie die Filmkompetenz im Spanischunterricht bereits in der Sekundarstufe I gefördert werden kann. Zu Beginn wurden weitere Argumente für die frühzeitige Schulung der Filmkompetenz identifiziert. Hierbei wurde zunächst die mangelnde Progression genannt, die eine große Lücke zwischen den komplexen Anforderungen der Sekundarstufe II und der geringen Rolle in der Sekundarstufe I entstehen lässt. Als weiterer Grund wurde die besondere Stellung des Spanischunterrichts bezüglich der Sprachenfolge an deutschen Schulen identifiziert. Da die Schüler Spanisch zumeist als zweite oder dritte Fremdsprache wählen, sind ihre kognitiven und emotionalen Fähigkeiten auch im Anfangsunterricht bereits weit entwickelt, was bezogen auf die Arbeit mit Filmen als Vorteil gewertet wird. Des Weiteren ist in diesem Alter das Bedürfnis nach der Auseinandersetzung mit bedeutungsvollen Inhalten und authentischen Materialien ebenfalls groß, sodass das Medium Film hier als motivationsfördernd wahrgenommen wird.

Es wird somit deutlich, dass die Förderung der Filmkompetenz bereits in der Sekundarstufe I als sinnvoll und wünschenswert bewertet werden kann.

Der Mangel an offiziellen Auswahlkriterien, Materialien oder eines Kanons unterstreicht die Notwendigkeit von theoretischen Überlegungen zur Art und Weise der Förderung der Filmkompetenz in den ersten Jahren des Fremdsprachenerwerbs. Aus diesem Grund widmete sich das Kapitel 3 im weiteren Verlauf der Beantwortung der folgenden Frage: Welche Komponenten der Filmkompetenz können und sollten bereits in der Sekundarstufe I geschult werden und welche Teilkompetenzen werden als (noch) zu herausfordernd eingeschätzt? Zu diesem Zweck wurde jede der acht Teilkompetenzen einzeln bewertet und die Erkenntnisse in einer zusammenfassenden Tabelle dargestellt. Zu diesem Zeitpunkt wurden alle Teilkompetenzen der Filmkompetenz als in der Sekundarstufe I förderbar eingeschätzt, jedoch einige Differenzierungen vorgenommen. Aufgrund der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Schüler wurden sowohl auf kognitiver als auch auf quantitativer Ebene Einschränkungen formuliert. Die Fokussierung auf kurze Formate, die den affektiven Zugang der Schüler nutzen, wurde empfohlen. Außerdem wurde deutlich, dass zur Bewältigung der sprachlichen Hürden der verschiedenen Teilkompetenzen die der jeweiligen Anforderung angepasste Bereitstellung von sprachlichen Hilfsmitteln und Aktivitäten der Vorentlastung geplant werden muss. Bei den Kategorien der filmbezogenen Kritikfähigkeit, der Anschlusskommunikation und der interkulturellen Kompetenz wurde die mögliche Durchführung von zweisprachigen Unterrichtsphasen angeregt. Im Anschluss an diese eigenständigen Überlegungen wurde im Kapitel 4 nun der Versuch unternommen, diese theoretischen Erkenntnisse anhand des Kurzfilmes „Dinosaurio“ von Miguel Sánchez anzuwenden und zu überprüfen. Dafür wurde im Unterkapitel 4.1 der ausgewählte Kurzfilm in Inhalt sowie Entstehungs- und Rezeptionskontext zunächst beleuchtet, um im Anschluss seine grundsätzliche Eignung für den Einsatz in der Sekundarstufe I zu prüfen. Es wurde konstatiert, dass der Kurzfilm aufgrund seiner Thematik und seiner Gestaltungselemente als geeignet eingeschätzt wird, da der Konflikt des jugendlichen Protagonisten großes Identifikationspotential für die rezipierenden Schüler bietet und seine chronologische Erzählstruktur, sowie die ergänzende Funktion von Bild- und Tonebene entlastend wirken. Dennoch wurde angemerkt, dass die Szenen 4-6 als sprachlich sehr herausfordernd zu charakterisieren sind, was eine bewusste Vorentlastung und Arbeit mit sprachlichen Hilfsmitteln erfordert. Nach dieser grundsätzlichen Einschätzung wurde nun überprüft, ob sich Ansatzpunkte für die

Schulung der verschiedenen Teilkompetenzen im Rahmen der Arbeit mit „Dinosaurio“ finden lassen. Im Kapitel 4.3 wurden mögliche Aktivitäten zur Förderung der acht Teilkompetenzen skizziert, die ein konkretes Bild des Potentials des Einsatzes des ausgewählten Kurzfilmes in der Sekundarstufe I zeichnen.

Abschließend erfolgte im Unterkapitel 4.4 die Rekapitulation der Einschätzung der Schulbarkeit der verschiedenen Teilkompetenzen im Verlauf von Kapitel 3 zu Kapitel 4.3. Dabei wurde deutlich, dass ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen im Kapitel 3 viele Einschätzungen übernommen werden konnten, jedoch auch eine große Anzahl von Veränderungen und Konkretisierungen zu konstatieren sind.

Es wurde deutlich, dass die Schulung des Hör-Seh-Verstehens unabdingbar für die Förderung der Filmkompetenz ist, was wiederum der im Kapitel 2.3 dargestellten Verbindung zwischen beiden Kompetenzen entspricht. Des Weiteren konnten als im Rahmen der Arbeit mit „Dinosaurio“ als nur schwierig zu schulende Teilkompetenzen das Medialitätsbewusstsein, die interkulturelle Kompetenz und die filmspezifischen Reaktionsmuster identifiziert werden. Diese Einschränkung ist der inhaltlichen Ausrichtung des Kurzfilmes zuzuschreiben, der bezogen auf diese Themen nicht viele Anhaltspunkte bietet. Als sprachlich besonders herausfordernd wurden die filmbezogene Genuss- und Kritikfähigkeit und die Anschlusskommunikation beschrieben, da hier der Diskrepanz zwischen dem kognitiven Vermögen und Aussageabsichten der Schüler und ihren sprachlichen Fähigkeiten am größten ist. Dennoch weisen gerade diese Teilkompetenzen ein immenses Potential auf, da sie authentische Sprechanlässe bieten und die Schüler intrinsisch motiviert sind sich zu äußern. Aus diesem Grund sollte die Schulung dieser Aspekte nicht in die Sekundarstufe II verschoben werden, sondern mit Hilfe von Vorentlastung und sprachlichen Hilfsmitteln zunächst in einem kleinen Rahmen ermöglicht werden. Dabei ist auch die Durchführung von zweisprachigen Unterrichtsphasen legitim. Weiterhin auffällig war das große Potential von Übungen der Hypothesenbildung und Imaginierung. Der Kurzfilm „Dinosaurio“ bietet hier bei der Schulung zahlreicher Teilkompetenzen die Möglichkeit diese Strategien zu nutzen und kreative Ansätze zu schaffen, die für Schüler motivierend wirken können. Dies spiegelt sich in den Ansätzen bezüglich der produktiven Filmkompetenz wider. Hier wird deutlich, dass auch im Bereich der kurzen Formate viele Aktivitäten möglich sind,

die mit der Imaginierung arbeiten. Bei der Planung der Schulung der Filmkompetenz in der Sekundarstufe I ist besonders die Gefahr der Überforderung zu beachten. Die dargestellten Teilkompetenzen sind als sehr komplex einzustufen und die Schüler sollten nicht mit zu vielen Aspekten gleichzeitig konfrontiert werden. Hierbei muss je nach gewähltem Filmmaterial und äußeren Bedingungen wie bereits didaktisiertes Material und zeitlicher Rahmen eine Auswahl von zu thematisierenden Teilkompetenzen erfolgen. Dabei ist das Hör-Seh-Verstehen in der Sekundarstufe I besonders bei der Bearbeitung authentischer Materialien wie Filmen bereits eine große Herausforderung für die Schüler, sodass das Dekodieren zunächst immer einen großen Anteil einnehmen wird. Dennoch sollten die Aspekte der Filmkompetenz immer mitgedacht werden, um dem rezipierten Material gerecht zu werden und neue Zugangsweisen zu schaffen. Somit umfasst die Schulung der Filmkompetenz in der Sekundarstufe I eindeutig mehr als das bloße Hör-Seh-Verstehen.

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde des Weiteren deutlich, dass die frühzeitige Förderung der Filmkompetenz bereits in der Sekundarstufe I des Spanischunterrichts ein mannigfaltiges Potential aufweist. Die „regelmäßige Begegnung mit Filmen hilft Schülern, Filme in der Originalsprache zu verstehen. Denn Schüler kompensieren Verstehensdefizite auf sprachlicher Ebene durch das Mitlesen von Bildinhalten und lassen sich intuitiv auf das audiovisuelle Medium ein. Sie werden befähigt, Gesehenes zu deuten und zu systematisieren, es zu versprachlichen, den Blick folglich zu weiten“ (Solte, Elena, 2015: 9). Dieses Zitat von Solte verdeutlicht noch einmal, dass die Arbeit mit Filmen nicht nur die im Fremdspracheunterricht zentralen funktional-kommunikativen Kompetenzen schult, sondern auch im Bereich der Persönlichkeitsbildung ein großes Potential aufweisen. Des Weiteren unterstützt sie auch die regelmäßige Thematisierung von filmischem Material im Fremdsprachenunterricht, die somit bereits in der Sekundarstufe I erfolgen sollte, um die oben genannten positiven Effekte zu erzeugen.

Ein Forschungsinteresse der kommenden Jahre, auch von Seiten der Schulbuchverlage, sollte die Schaffung eines größeren Materialpools sein. Dies würde dem momentan noch zu konstatierenden Mangel an bereits didaktisierten Materialien zur Schulung der Filmkompetenz in der Sekundarstufe I des

Spanischunterrichts entgegenwirken und gleichzeitig die Frage nach einem möglichen Kanon eröffnen.

Ein weiteres Forschungsinteresse sollte der Erarbeitung von konkreten Progressionsvorschlägen gelten, denn diese dienen letztendlich als theoretische Grundlage, mit deren Hilfe unterstützende Materialien erstellt werden können. Die vorliegende Arbeit konnte hier nur einen kleinen Ausschnitt der Möglichkeiten präsentieren und deren Umsetzbarkeit an einem Beispiel exemplifizieren. Dabei könnte auch eine Konkretisierung der Rahmenlehrpläne durch die klare Nennung der Filmkompetenz als zu schulende Fähigkeit helfen. Es wird somit deutlich, dass die frühzeitige Schulung der Filmkompetenz im Spanischunterricht ein mannigfaltiges Potential an Forschungsprojekten und Chancen für die Schüler in sich birgt, welches in den nächsten Jahren stärker fokussiert und genutzt werden sollte.

Anhang

Anhangsverzeichnis

1. Transkription.....	74
2. Drehbuch „Dinosaurio“.....	78
3. DVD „Dinosaurio“	

Transkription

- 00:11- 00:14 Titel „Dinosaurio“

- 00:15- 00:49 Szene 1: Marios Welt

- 00:50- 02:07 Szene 2: Marios Geburtstag

P, M: Bieeeeeeeeeen!!!!

P: Oy, ¿qué tenemos aquí? ¿Qué es esto?

P: ¿Esto es tuyo Marie Carmen?

M (se ríe): No, no.

P: ¡No, esto debe ser de Mario, eh! ¡Ay, oriol, que te pillas!

M: Chanchan.

P: ¿Qué? Estos no te lo esperabas tú, eh.

P: ¿Has visto? Son como las mías, tienen dos cámaras de aire. Bueno, una en cada zapatilla. Estos te los pones y te parece que lleven muelle

M: ¿Son, son muy chulas, no?

H: Gracias papá.

P: Nada hombre. Eso...eso no es nada.

P: ¿A dónde va? ¿La tarta?

- 02:08- 02:31 Szene 3: Vor dem Schlafen

- 02:32- 03:41 Szene 4: Der nächste Morgen

P: Vaya, vaya, que tenemos aquí...eh? un pequeño "duplodocus".

Has visto que día hace, machote. Venga, va Mario. Vamos a hacer una cosita.

¿Vamos a estrenar tu regalo, no?

H: Papá, soy un cateto para los deportes. Es un hecho científico comprobado.

P: Vamos a ver Mario, correr no es ningún deporte, correr es una cosa normal que hacemos las personas, eso es la vida. Tú por ejemplo cuando vas a la escuela y se te escapa el autobús, ¿qué haces?

H: Pues le digo a mama que me lleve en coche.

P: Pues muy mal, muy mal, porque tú lo que tienes que hacer es correr detrás del autobús. Venga, chavalote. Que te voy a hacer un desayuno bien rico con muchas vitaminas y muchos minerales, eh?

- 03:42- 06:15 Szene 5: Vor dem Laufen

P: ¡Venga, allí, chavales! ¿Qué? ¿Te gusta el sitio al que te ha traído tu padre, eh?

H: ¿De verdad tengo que llevar esto puesto?

P: Claro hijo, esto es una cinta especial que te absorbe el sudor.

H: Ya, papa, pero yo no voy a sudar...

P: ¡Mario, no empecemos, eh! ¡Qué sabes muy bien esta no es la actitud, vale? Venga, vamos a calentar un poquito. Que no quiero que luego venga tu madre a diciéndome lo de siempre. Que a este niño le dan tirones, le dan calambres...

¡Tirilla! ¡Que eres un tirilla!

P: ¡Mario, sal inmediatamente del coche a calentar! No me calientes, eh Mario!

H: Mira, si quieres yo te miro desde el coche. Pero yo no pienso salir con este calor

P: ¡Mario, baja del coche ya! ¡Mario, sal del coche!

P: Muy bien señorito, muy bien. (...) ¿Mario, qué coño es esto?.. Mario, para mí que haya aquí una huella de dinosaurio.

H: Cansino el tío.

P: Sí, porque esto otra cosa no puede ser... Mario, Mario, si no es la huella de un dinosaurio nos vamos pa' casa. ¡Mario!

(steigt aus)

H: Salgo porque me apetece, eh.

P: ¿Qué?

H: Esto no es una huella.

P: ¿Cómo qué no?

H: Además, tendría que estar fosilizada.

P: Yo no he dicho que sea un fósil. Yo digo que es la huella de un dinosaurio.

H: Mira papá, basta ya. No me lo creo.

P: ¡Ya, haz lo que te dé la gana, hijo! Mira, vete, vete al coche, te encierras allí, te bajas la ventanilla que el aire acondicionado no funciona. Si ya lo sé Mario, que eres muy chiquitillo todavía y a ti estas cosas te dan miedo, ¿verdad

corazón?....No pasa nada. Y yo si veo alguna cosa, pues te lo explico luego.

¿Vale? ¡Venga, pa' allí, venga! Allí te quedas.

- 06:16- 08:00 Szene 6: Der Streit

H: Supongo que sabrás que todos los dinosaurios se extinguieron en el Periodo Cretácico...

P: Pues, habrá que darse prisa.

H: Claro papa. Y llevan 65 millones de años esperando. ¿Qué come, si puede saberse?

P: Pues, niños. Cuanto más chuchurridos como tú mejor.

H: Ya no aguanto más.

P: Mario no empecemos, que no llevo ni cinco minutos. Va coge el aire por la nariz y lo sueltas con la boca.

H: Tú lo que quieres es acabar conmigo.

P: Venga Mario, hazlo por tus amigos los lagartos. Mario, Mario por favor.

H: ¿Qué te crees? ¿Que soy tonto? Estoy cansado.

P: ¡Nos ha jodido! Claro que cansa hijo, de eso se trata. Mira yo lo hago también y no pasa nada.

H: Ya, papá. Pero tú eres tú.

P: ¡Mario, no me calientes, eh!

H: Me has soltando cuentos como si fuese un bebé...

P: Pues demuéstame que no eres un niño, demuéstame que eres un hombre. ¿Tú no dices que quieres ser arqueólogo?

H: No quiero ser arqueólogo, quiero ser paleontólogo.

P: Me da igual que se diga arqueólogo que paleontólogo. Mira, una cosa te digo Mario, yo no te veo a ti en el desierto a 50 grados buscando piedras. Quítate eso de la cabecita, porque tú no sirves para esto. ¿Estamos? Nos vamos para casa.

H: Eres un mentiroso. Sí que voy a ser paleontólogo.

- 08:01- 09:23 Szene 7: Die Entdeckung

- 09:24- 10:38 Szene 8: Die Versöhnung

P: Qué, señorito, ¿valió la pena o no? ¡Ven p'aquí! Venga.

P: No me lo digas, este me lo conozco. ¿Cómo se llama? Se llama diplo...diplo

H: Claro papá, del período jurásico.

P: Diplodocus, eh, a que se llama diplodocus. ¿Cómo te has quedado? Parece que yo sé más de dinosaurios que tú al final.

H: Bueno papá, en realidad es un brachiosaurus.

P: ¿Cómo va a ser un brachiosaurus eso? Le he visto la pata, que tenía la pata grande como Fermín Cacho (*famoso atleta español corredor de 1500m*)....

- 10:39- 11:54 Abspann

"DINOSAURIO" v.14

Escrito Por:

Miguel Sánchez Marín

(versión de rodaje)

migueldmarin.85@gmail.com
689 436 170

1. INT. HABITACIÓN MARIO. TARDE

Pantalla en negro. Se escuchan sonidos selváticos y rugidos de bestias misteriosas. Unas pisadas retumban con fuerza, cada vez más cercanas.

TÍTULO: "DINOSAURIO"

Al son de la última pisada, la pata de un dinosaurio de juguete se apoya contra la mesa del cuarto de MARIO (10), un niño de aspecto frágil, concentrado en la escena prehistórica que está representando. Su boca emite rugidos a medida que mueve sus muñecos. Las bestias parecen cobrar vida a través de sus ojos. La habitación está invadida por todo tipo de cosas del jurásico: pósters, cómics, libros, pegatinas...

Mario manipula el juguete de un *tricerátops*. INSERTOS de dibujos mostrando la escala del dinosaurio y su hábitat.

MARIO JOVEN (VOZ EN OFF)
Era el "Triceratops" Del período
Cretácico tardío. 9 metros de largo
y el peso de cinco rinocerontes.

A continuación, el niño coge otro dinosaurio (INSERTOS de escala y hábitat)

MARIO JOVEN (VOZ EN OFF)
Y el "Brachiosaurus". Tan alto como
un edificio de tres pisos.

Todo esto ocurrió hace ya bastante
tiempo. Era Julio de 1993. El día
de mi décimo cumpleaños...

VOZ MASCULINA
¡Mariooo!

Mario alza un catálogo de juguetes muy manoseado. Se anuncia la flamante figura de un *Tiranosaurus Rex*.

MARIO
"Tiranosaurus Rex" Su mandíbula se
abre emitiendo rugidos realistas.
Hazlo correr sobre sus patas
articuladas ¡Pilas no incluidas!

GERMÁN (40) es un hombre grandullón, con barba y poco pelo en la cabeza abre la puerta del cuarto.

(CONTINÚA)

GERMÁN

Ya estas encerrado en tu cueva...,
jabato

¡Venga Mario, espabila que te
quedas sin trofeo!

El hombre viste ropa deportiva a pesar de no estar en plena forma... Observa a su hijo a través del umbral de la puerta. El niño echa un último vistazo al catálogo, lo deja al lado de un montón de pilas sin estrenar.

2. INT. SALÓN. TARDE

En el televisor se retransmite una etapa del Tour de Francia. Sale Miguel Indurain adelantándose del pelotón. El padre lo sigue con atención. Mario se esta comiendo una enorme nube rosa de gominola.

GERMÁN

Vaya cojones le echa Miguelón. 200
kilometros y el tío sonriendo. Eso
es tener raza.

VOZ FEMENINA

(gritando)

¿Germán, tienes la cámara?

GERMÁN

(gritando)

¡Que sí mujer!

GERMÁN

Desde los siete añitos lleva
entrenando. Miguelón. Oye, y tu
deja sitio pá la tarta, no?

VOZ FEMENINA

(gritando))

¿Están las luces apagadas?

GERMÁN

(gritando)

Que sí, Mari Carmen.

Germán mira a Mario con atención.

GERMÁN

Enseñame la bola, Hijo.

MARIO
(traga la enorme gominola)
¿Que bola?

GERMÁN
Pues que bola va a ser, hombre.
Arremángate el brazo y haz fuerza.

VOZ FEMENINA
(gritando)
¿Estáis listos?

MARIO
(gritando)
¡Que siiiii mamá!

MARIO
Mira papa, creo que no es una buena
idea.

GERMÁN
Claro que si, ya verás.

MARIO
Papa, por favor...

GERMÁN
Hazme caso, coño, que hay que...

La madre entra en el salón con una tarta llena de velas
encendidas.

CARMEN, GERMÁN
Cumpleaños feliz, cumpleaños feliz,
te deséamos Mario, cumpleaños feliz

El padre le tira de las orejas al son de las estrofas y le
pone una corona de papel.

CARMEN
Menudo rey está hecho mi niño...

El niño sudando se pasa una servilleta por la frente.

GERMÁN
¿Pero que niño Mari Carmen? No le
llames niño que esta fiera se tiene
que comer el mundo...

CARMEN
Bueno, de momento nos comemos la
tarta, eh. Mira lo que te he
dibujado. ¿Que debe ser esto?

Mario se coloca las gafas.

MARIO
Un diplodocus.

CARMÉN
Un diplodocus.

GERMAN
Un...menudo bicho.

CARMEN
¡Ya, eso! Venga Mario ahora pide un deseo y no te dejes ni una.

Mario sopla pero no apaga todas las velas.

GERMÁN
Venga campeón, que hay que soplar con fuerza. Vacía los pulmones.

El hombre pega un soplido de ejemplo y apaga las velas que quedan. La madre le mira con ojos asesinos.

CARMEN
¡Bueno, pues las volvemos a encender y ya está!

GERMÁN
Si es que son una mierdecilla de velas, mujer.

El chico sopla de nuevo y las apaga.

CARMEN
Bieeen.

El padre asiente con la cabeza. Saca de debajo de la mesa una caja envuelta en papel de regalo, el chico la mira expectante.

GERMÁN
Bueno hijo, esto es una cosa muy especial...

CARMEN
¡Channn! ¡Que emoción...!

Mario desenvuelve el regalo y observa que son unas zapatillas de correr. Al chaval se le cae el alma a los pies. La madre se lleva las manos a la cabeza. El padre se acerca al chaval.

GERMÁN

Acaban de salir ahora mismo. Yo tengo el modelo justo anterior a éste. Tienen dos cámaras de aire. Vamos, una en cada zapatilla. Esperate a probártelas, chaval

Mario asiente como puede. El chaval sale de ahí con su "regalo". La madre mira a Germán inquisitiva.

GERMAN

Mario, que te pasa hombre.

CARMEN

(susurrando con intensidad)
¿Y el dinosaurio?

GERMÁN

¿A dónde va?

Carmen se levanta, recoge los restos de papel de regalo.

CARMEN

(susurrando con intensidad)
El dinosaurio, Germán, el puñetero juguete del dinosaurio.

GERMÁN

(grita)
¡Mario!

GERMÁN

Por favor Mari Carmen, no puede ser. Que pase el día encerrado en su cuarto jugando con muñecos. ¡Que son 11 años ya! Y en la caja ponía de 4 a 10 años, que lo he visto...

CARMEN

(levantándose)
Es un niño, Germán. Un niño.

La mujer sale del salón.

CARMÉN

Y se dice "diplodocus". Que no es tan difícil.

El hombre se queda solo. Pasa la cuchara por el dibujo del dinosaurio y le da un bocado, pensativo. En la tele sigue la retransmisión de la etapa ciclista.

3. INT. HABITACIÓN MARIO. NOCHE

Mario esta metido en la cama. En sus manos sostiene un *triceratops* de juguete y un *tiranosaurus* de goma diminuto. La sombra de ambos se proyecta en la pared. La comparación es ridícula. Mario acerca el tiranosaurus a la lamparita y la sombra crece enormemente. Pero solo es una sombra...

INSERTO de imágenes de exploradores excavando a mediados del siglo XIX:

MARIO JOVEN (VOZ EN OFF)

Hace mucho tiempo, cuando se descubrió el primer esqueleto del *Iguanodón*, los excavadores encontraron solamente una de las dos grandes garras que tenía el dinosaurio. Así que cuando juntaron todos los huesos, y no sabían donde poner la garra, y ni siquiera sabían que era una garra, se la pusieron en la nariz...

Menudo estropicio.

4. INT. HABITACIÓN MARIO. MAÑANA

La luz de la mañana entra por la ventana del cuarto. Los rayos solares se filtran entre los juguetes prehistóricos. Germán abre la puerta con sigilo. El chaval parece dormido. El padre avanza unos pasos pero se enreda con unos ptearnodontes colgados del techo. Maldice entre susurros. El chaval abre los ojos pero se hace el dormido.

GERMÁN

Bueno, bueno, que tenemos aquí...
un pequeño "duplodocsus".

Mario le mira con vergüenza ajena. El mira la caja de las zapatillas, todavía con rastros de papel de regalo.

GERMÁN

Oye campeón. Has visto que día hace.

Mario se da la vuelta, resignado.

GERMAN

Vamos a hacer una cosa. Vamos a estrenar tu regalo.

(CONTINÚA)

MARIO

(contando con los dedos)

1º Estoy cansado. 2º No me apetece.

GERMÁN

Tu confía en mi chaval. Me conozco un circuito para correr que te va a encantar.

MARIO

Papa, por favor. ¿Entiendes las palabras "estoy-cansado"?

GERMÁN

Nada hombre, ya verás como eso se te pasa trotando un poco.

MARIO

Yo no estoy hecho para los deportes. Es un hecho científico comprobado.

GERMÁN

¡Pero si correr no es un deporte!
¿Qué haces cuando se te escapa el bus del cole...?

MARIO

Pues le digo a mama que me lleve en coche.

GERMÁN

Pues muy mal hijo, tu lo que tienes que hacer es salir corriendo detrás del autobús.

Mario ve a su madre asomando por el umbral de la puerta. Germán se gira también. Carmen mira la escena de brazos cruzados. El padre se vuelve al hijo y le ofrece las zapatillas en las manos.

GERMÁN

(vocalizando sin hacer ruido)

C-ó-g-e-l-a-s

El chaval coge las zapatillas finalmente. El padre se levanta.

GERMÁN

Te voy a preparar un desayuno lleno de vitaminas, y Hierro, que se que eres un tipo duro...

El hombre sale del cuarto, comparte con la madre una pequeña mirada de complicidad. Carmen entra y recoge el muñeco del pteranodon que su padre había tirado al suelo. Se lo deja al niño en la mesilla y le acaricia el pelo.

CARMEN

Si es que cuando tu padre se pone pesado, convence a cualquiera...

¡Además..., igual el sitio no está tan mal!

5. EXT. DESCAMPADO. DÍA

El viento mece unos arbustos reseco en medio de un horizonte polvoriento. El coche de Germán se acerca por un caminillo en medio del campo. Se cruza con unos chicos que van haciendo *footing*. El padre les anima con varios bozinazos. El vehículo se detiene a un lado. Mario va sentado en el asiento del copoiloto, vestido con ropa de deporte. Lleva una cinta de correr en la frente.

GERMAN

Has visto a que sitios te llevo, chaval.

MARIO

¿De verdad tengo que llevar esto puesto?

GERMÁN

Claro hijo, es una cinta especial que absorbe el sudor..

MARIO

Ya, papa, pero es que yo no voy a sudar...

GERMÁN

¡Mario, esa no es la actitud!
¿ESTAMOS?

El padre sale del coche y comienza a hacer estiramientos.

GERMÁN

Venga hijo, hay que calentar un poco, eh. Que luego no quiero que me venga tu madre con que el niño tiene agujetas, o le dan calambres...

Mario mira a su padre enfadado. Cierra el pestillo de la puerta. El padre se dispone a abrir pero no puede.

(CONTINÚA)

GERMÁN
Venga Mario.

GERMÁN
Mario...

GERMÁN
Hijo, sal a calentar no me
calientes.

MARIO
Mira, yo te miro desde el coche si
quieres. Pero no voy a salir con
este calor infernal.

GERMÁN
Escucha hijo, no me toques los
cojones.

El padre trata de abrir de nuevo. Grita.

GERMÁN
¡Mario!

Un padre y un hijo pasan junto al coche montados en
bicicletas. Germán se aleja unos pasos de espaldas para
controlarse. El padre inspira hondo, serenándose. Vuelve sus
pasos al coche. Observa al chico, con aire misterioso. El
niño está absorto en el muñeco del *pteranodón* que le dejó su
madre.

GERMÁN
Mira, esto iba a ser una
sorpresa...pero me tienes hasta las
narices.

Este no es un sitio cualquiera.

MARIO
Desde luego. Es ideal para detonar
una bomba nuclear.

GERMAN
Hay algo que no te imaginas...No
huelas nada familiar. A mi me
recuerda un poco a tu cuarto...

Mario le mira de reojo extrañado, hay un ambientador de pino
colgando del retrovisor. Germán le observa en silencio, se
toma su largo tiempo en responder, hasta que su hijo le
mira.

MARIO
¿Qué tengo que oler...?

GERMÁN
Un dinosaurio

El chaval sonríe, incrédulo.

MARIO
Maravilloso, papa. Maravilloso

Germán, completamente serio, se da la vuelta hasta que llega a un punto del camino.

GERMÁN
(gritando)
¿No me crees, verdad? Pues ven a ver ésto chaval. Dime que animalejo es capaz de hacer una huella como esta. Vámos, yo te aseguro que yo no doy zancadas tan largas...

Mario mira a su padre intrigado.

GERMÁN
(gritando)
Si esto no es una huella de dinosaurio nos volvemos a casa ahora.

El hijo sale del coche lentamente.

MARIO
(gritando)
Salgo del coche, por que me apetece.

GERMÁN
(gritando)
Claro, hijo, claro.

El chaval llega hasta donde está su padre. Hay un hueco agrietado y reseco, con forma de huella de dinosaurio.

MARIO
Esto no es una huella...

GERMÁN
Pues tiene toda la pinta.

Mario presiona con un palo el hueco y éste se deshace.

MARIO

Además, tendría que estar
fossilizada.

El padre queda en silencio unos segundos. Finalmente se
dirige a Mario.

GERMÁN

Yo no he dicho nada de fósiles. He
dicho un dinosaurio.

MARIO

¿De verdad te crees que me voy a
tragar esta milonga?

Germán se acerca hasta colocarse justo al lado de su hijo.
Le da la llave.

GERMAN

Mira hijo. No voy a perder más el
tiempo. Vuelvete al coche, cierra
las puertas y esperame ahí. El aire
acondicionado no funciona pero
puedes abrir un poco la ventanilla.

Si tienes miedo o no te gusta la
aventura, yo ahí no puedo hacer
nada.

El padre se lleva la mano al cronómetro, preparado para
empezar a correr. Mario le observa con misterio.

6. EXT. CAMINO. DÍA

Padre e hijo van corriendo por un camino.

MARIO

Vamos a ver, supongo que sabrás que
todas las especies de dinosaurios
se extinguieron en el Periodo
Cretácico...

GERMÁN

Pues eso, hijo, habrá que darse
prisa.

MARIO

Claro papa, claro. El meteorito, la
era glacial... De eso no sabes
nada. Y llevan esperando aquí 65
millones de años.
¿Qué come, si puede saberse?

GERMÁN

Niños. Cuanto más blandurrios
mejor.
Da la zancada más larga, que vas
arrastrando los pies. Fíjate como
lo hago yo. Uno-dos, uno-dos.

MARIO

Esto no tiene el más mínimo rigor
científico...

7. EXT. CAMINO. DÍA

Padre e hijo aparecen corriendo por un caminito entre los
árboles. El hijo va muy rezagado.

MARIO

(jadeando)

¡Ya no agunato más!

GERMÁN

No llevamos ni cinco minutos,
Mario. Cierra la boca y respira por
la nariz, que esto es una tontería.

El chaval deja de correr y se pone a andar. Se sale del
camino jadeando y sudando copiosamente. Germán, frustrado,
termina por frenar también. Mira el cronómetro con
desaprobación.

MARIO

¡Vas a acabar conmigo!

GERMAN

Venga Mario, hazlo por tus amigos
los lagartos.

GERMAN

Mario, ven aquí.

MARIO

Pero tu te crees que soy tonto.
Déjalo ya, por favor. No puedo ni
respirar. Estoy cansado.

GERMÁN

Pues claro que cansa, coño, de eso
se trata. Pero no pasa nada, yo lo
hago todos los días.

(CONTINÚA)

MARIO

Pero es que tú eres tú, papa.

GERMÁN

¡Mira ya está bien, Mario!

MARIO

Me vas soltando cuentos como si
fuese un bebe..., joder.

GERMÁN

Pues demuéstrame que no eres un
bebé, Mario. Lúchame las cosas.

¿No dices que quieres ser
arqueólogo?

MARIO

No se dice arqueólogo, es
paleontólogo.

El hombre se detiene en seco. Cara a cara con su hijo. Ambos
están acalorados y llenos de sudor.

GERMÁN

Me da igual como se diga,
joder... ¡Qué más da, si al final es
lo mismo! No te veo a ti buscando
pedruscos por el desierto, a 40
grados... Ya te puedes ir
olvidando, hijo...

Mario le mira y apenas puede contener el llanto. Intenta
contestar pero se ve incapaz. Germán se vuelve caminando.
Mario queda unos momentos solo, viendo con rabia como se
aleja su padre.

GERMÁN

Nos vámos a casa.

MARIO

(grita desesperado)

¡Eres un mentiroso! ¡Si que voy a
ser paleontólogo! Me has oído.
¡¡¿Me has oído?!!

El padre sigue caminando, sin inmutarse. El niño comienza a
correr, cada vez más deprisa. Adelanta a su padre, que
contempla a su hijo con satisfacción.

8. EXT. CAMINO. DÍA

Mario corre y corre, sus zapatillas nuevas golpean el suelo una y otra vez. Tiene los ojos entreabiertos por el esfuerzo.

9. EXT. LADERA. DÍA

El chico va por una zona más empinada y agreste.

De pronto ve algo y se detiene bruscamente. El chico mira en dirección a unos árboles. Retrocede un paso. Entre las ramas se entrevé la figura de una bestia agazapada. Mario traga saliva y avanza sigiloso. Su respiración se acelera. Cada vez camina más rápido. Trepa hasta lo alto de la loma. Y allí está. El dinosaurio.

Es una enorme estatua de cemento, con la pintura ya algo desgastada. Sus fauces abiertas muestran una expresión feroz. El chaval apenas le llega a la rodilla. Mario toca la bestia, con el corazón encogido.

MARIO JOVEN (VOZ EN OFF)
Era el "TIRANOSAURUS REX"... El rey de los saurio tiranos. 7 metros de alto por 14 metros de largo. El mayor depredador que haya pisado la Tierra...

Germán aparece detrás del dinosaurio. Llega hasta su hijo. Mario baja la cabeza, avergonzado. Germán avanza hasta el chaval. Ambos se miran un instante en silencio.

GERMÁN
¿Bueno, esta chulo el circuito o no...?

El chaval le da un súbito abrazo a su padre. Germán queda sorprendido, le da unas palmadas varoniles en la espalda.

GERMAN
Pues al final si que has sudado, si.

10. EXT. DINOSAURIOS. DÍA

Germán y Mario van trotando entre otras estatuas de dinosaurios. Un cartel indica que se trata de un yacimiento paleontológico. El hijo se mete entre las patas de un enorme herbívoro de cuello largo.

(CONTINÚA)

GERMÁN

No me lo digas, joder. No me lo digas. Este me lo sé.

MARIO

Es muy fácil. Del período Jurásico..

GERMÁN

¡Diplo...docus!

El padre comienza a reír.

GERMÁN

Como te has quedado, eh chaval. Diplo-docus. Si tampoco es tan difícil...

MARIO

Bueno, en realidad se trata de un "Brachiosaurus"...

Germán queda desmontado por un momento.

MARIO

Pero bueno, papá, es casi lo mismo...

Padre e hijo se alejan corriendo por el camino, entre las bestias prehistóricas.

MARIO JOVEN (VOZ EN OFF)

Dicen que las crías de Tiranosaurus Rex tenían que aprender a cazar muy pronto, porque en aquellos tiempos el mundo estaba lleno de peligros. Así que tenían que fijarse muy bien en como lo hacían sus padres, que por algo eran los reyes del Cretácico...

Ambos se alejan y se pierden en el horizonte. Sus huellas quedan impresas en la tierra, al amparo de los Dinosaurios.

FIN

Literaturverzeichnis

Acebo, Javier (2013): *El cántabro Miguel Sánchez proyectará su nuevo corto en el festival de cine catalán*, <http://www.eldiariomontanes.es/v/20131007/cultura/dinosaurio-mete-sitges-20131007.html>, Zugriffszeitpunkt: 15.01.2016, 10:00 Uhr.

Aixalà, Evelyn; Álvarez, Gabriela; Anfruns, Mariona; Comes, Claudia; González, Carmen (Hrsg.) (2009): *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en la clase de ELE*. Barcelona: Difusión.

Asbl FIDEC: <https://festivallesenfantsterribles.wordpress.com/competition-6/>, Zugriffszeitpunkt: 04.02.2016, 18:04 Uhr.

Barquero, Antonio; González, Virtudes (2013): *Primer amor - eine kreative Lernaufgabe zu den Kompetenzschwerpunkten Hör/Sehverstehen und Schreiben*. In: Bär, Marcus (Hrsg.): *Kompetenz- und Aufgabenorientierung im Spanischunterricht : Beispiele für komplexe Lernaufgaben (Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts ; 11)*. Berlin: edition tranvía, Verlag Walter Frey: 102-132.

Bibliographisches Institut GmbH - Duden Verlag (Hrsg.): <http://www.duden.de/rechtschreibung/Film>, Zugriffszeitpunkt: 15.02.2016, 13:21 Uhr.

Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln: Filme im Fremdsprachenunterricht. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 1/2004/6: 404.

Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37: 124-140.

Blume, Otto-Michael (2012): Banges Warten auf ein Telegramm: Kompetenz- und empathiefördernd arbeiten mit dem Kurzfilm „Le télégramme“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 46/2012/119: 38-44.

Casañ Núñez, Juan Carlos (2008): *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras*, http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf,
Zugriffszeitpunkt: 05.01.2015, 17:00 Uhr.

CATALAN FILMS & TV: <http://www.catalanfilmsdb.cat/es/producciones/ficcion-cortometraje/dinosaurio/4791/>, Zugriffszeitpunkt: 04.02.2016, 18:05 Uhr.

Chion, Michel (1993): *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.

Deutsch, Bettina (2011): Aufgabenbeispiele zum Hör-Seh-Verstehen: Der Kurzfilm „Quais de Seine“ von Gurinder Chadha. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Französisch, 8/2011/4:4-6.

DIARIO ABC, S.L.: <http://fibabc.abc.es/videos/dinosaurio-4601.html>, Zugriffszeitpunkt: 04.02.2016, 18:00 Uhr.

Di Luca, Sonja (2012): Französisch für Anfänger: Mit ausgewählten Filmszenen Sprache mitteln und kulturelle Unterschiede erarbeiten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. Französisch, 46 /2012/ 119:12-17.

Dinópolis: <http://www.dinopolis.com/>, Zugriffszeitpunkt: 05.02.2016, 15:17 Uhr.

Droese, Sina; Fey, Peter Julian; Jante, Mareike; Schoeneich, Malin; Worobjow, Swetlana (2013): Der Film *La lengua de las mariposas* - eine Lernaufgabe zu den Kompetenzschwerpunkten Hör-/Sehverstehen und Sprechen. In: Bär, Marcus (Hrsg.): *Kompetenz- und Aufgabenorientierung im Spanischunterricht : Beispiele für komplexe Lernaufgaben* (Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts ; 11). Berlin: edition tranvía, Verlag Walter Frey: 133-177.

ESCAC Escola de Cinema & Audiovisuals de Catalunya (2014): <http://www.escac.es/es/films/2014/dinosaurio>.

Eshelman, Prof. Dr. Raoul (2009): *Kleines Filmglossar*, <http://www.komparatistik.uni-muenchen.de/personen/ehemalige/eshelman/lehrveranst/filmglossar.pdf>, Zugriffszeitpunkt: 30.01.2016, 16:05 Uhr.

FIJR Granada (2014): <http://www.filmfest-granada.com/blog/el-xxi-festival-internacional-de-jovenes-realizadores-de-granada-anuncia-parte-de-su-palmares>, Zugriffszeitpunkt: 04.02.2016, 18:07 Uhr.

Frederking, Volker (Hrsg.) (2006): *Filmdidaktik und Filmästhetik*. München: Kopaed.

Gimeno Ugalde, Esther; Martínez Tortajada, Sònia (2008): Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: una secuencia didáctica para “Éramos pocos” (de Borja Cobeaga). In: *redELE revista electrónica de didáctica*, 14/2008.

Grünewald, Andreas (2009): Sehen und Verstehen: Analyse referenzsemantischer Zeichen in Spielfilmen. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung* (Romanische Sprachen und ihre Didaktik; 25). Stuttgart: ibidem-Verlag: 222-223.

Grünewald, Andreas; Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis*, Stuttgart: Klett / Seelze: Kallmeyer.

Grünewald, Andreas (2011): Películas en las aulas de E/LE. In: *Hispanorama* 133/2011: 10-13.

Henseler, Roswitha; Möller, Stefan; Surkamp, Carola (2011): Die Verbindung von Bild und Ton: Förderung von Hör-Seh-Verstehen als Teil von Filmverstehen im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 45/2011/112-113: 2-17.

Henseler, Roswitha; Möller, Stefan; Surkamp, Carola (2011b): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer: 9.

Hoffmann, Denise; Schnurr, Simone (2012): ¡Qué fácil podría ser! - Es könnte alles so einfach sein! : Eine unerfüllte Liebe zwischen zwei Jugendlichen im Kurzfilm als Sprechanlass im Spanischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 10 /2012/ 3 (Heft 38):26-29.

Internationale Filmfestspiele Berlin: https://www.berlinale.de/de/branche/_filmanmeldung/richtlinien_kurzfilme/index.html, Zugriffszeitpunkt: 05.02.2016, 15:11 Uhr.

Kräling, Katharina; Martín Fraile, Katharina (2011): *„El columpio“ : Anhand eines Kurzfilms zum Thema „Liebe und Beziehungen“ das Hör- und Hör-Seh-Verstehen schulen* (ab 2. Lernjahr, Klasse 9/10). RAAbits Spanisch: 1-30.

Kräling, Katharina; Martín Fraile, Katharina (2008): *El cumpleaños de Carlos : Ein Kurzfilm zum Thema „Straßenkinder in Lateinamerika“*. RAAbits Spanisch: 1-30.

Kulturarchiv an der HS Hannover, Stettner, Dr. Peter, http://www.geschichte-projekte-hannover.de/filmundgeschichte/zitieren_und_dokumentieren/beschreibung_von_inhalt_und_form/filmgattungen_gestaltungsformen_und_genres.html, Zugriffszeitpunkt: 27.02.2016, 13:24 Uhr.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache* (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, Zugriffszeitpunkt: 06.01.2016, 16:04 Uhr. S. 20-21.

Leitzke-Ungerer, Eva (2009): Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung* (Romanische Sprachen und ihre Didaktik; 25). Stuttgart: ibidem-Verlag: 11-32.

Lütge, Christiane (2012): *Mit Filmen Englisch unterrichten*. Serie: Scriptor Praxis. Berlin: Cornelsen: 142.

Maurer, Björn (2009): *Schulische Filmbildung in der Praxis: Ein Curriculum für die aktive und rezeptive Filmarbeit in der Sekundarstufe I*. München: Kopaed.

Molodist IFF: http://www.molodist.com/en/program_catalogue2014/102, Zugriffszeitpunkt: 04.02.2016, 18:00 Uhr.

OMF ASESORES SLP: <http://festivaldecinegaldar.com/2a-edicion/secciones/seccion-oficial-miercoles-8/>, Zugriffszeitpunkt: 04.02.2016, 18:02 Uhr.

Ontoria Peña, Mercedes (2007): El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. In: *redELE revista electrónica de didáctica*, 10/2007.

Orth, Karin (1985): Zur Einführung in die Filmanalyse im Französischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 19/1985/73: 37-43.

Pérez Tobarra, Luis (2004): El corto en la clase de E/LE. Dos propuestas de explotación didáctica de cortos. "Problemas de comunicación". In: *redELE revista electrónica de didáctica*, 10/2007.

Pfeifer, Alexander; Reichmayr, Michael (2012): Reportajes en la red : Authentische Videos als Sprechanlass. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 10 /2012/ 4 (Heft 39):30-37.

Raabe, Horst (1997): Das Auge hört mit. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht? In: Rampillon, Ute / Zimmermann, Günter (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber: 150-172.

Reich, Kersten (2010): Methodenpool. Placemat-Methode. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/placemat.pdf>, Zugriffszeitpunkt: 15.02.2016, 12:30 Uhr.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006a): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (RLP)*. Jahrgangsstufe 7-10. Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Spanisch 2./3. Fremdsprache. Online verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_spanisch.pdf?start&ts=1394618125&file=sek1_spanisch.pdf., Zugriffszeitpunkt: 18.12.2015, 16:50 Uhr.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006b): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II (RLP)*. Gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Spanisch. Online verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_spanisch.pdf?start&ts=1450262874&file=sek2_spanisch.pdf, Zugriffszeitpunkt: 18.12.2015, 16:55 Uhr.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2015a): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (RLP)*. Jahrgangsstufe 7-10. Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Online verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf, Zugriffszeitpunkt: 05.02.2016, 11:18 Uhr.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2015b): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (RLP)*. Jahrgangsstufe 7-10. Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Teil C Moderne Fremdsprachen. Online verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf, Zugriffszeitpunkt: 06.01.2016, 15:55 Uhr.

Solte, Elena (2015): *Praxisleitfaden Film im Fremdsprachenunterricht. Methoden, Tipps und Informationen*. Berlin: VISION KINO.

Surkamp, Carola (2004): Teaching films. Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 38/2004/68: 2-11.

Surkamp, Carola (2010): Filmkompetenz. In: Dies. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart u.a.: Metzler: 64-65.

Surkamp, Carola (2010b): Filmmusik – Musik im Film: Die Rolle der auditiven Dimensionen für den fremdsprachlichen Filmunterricht. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hrsg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang: 275-289.

Surkamp, Carola (2011): Die Verbindung von Bild und Ton: Förderung von Hör-Seh-Verstehen als Teil von Filmverstehen im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 45/2011/112-113: 2-17.

Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/ 2007: 12-17.

Veneman, Cécile (2012): Le film en classe, c'est la classe! : Kompetenzorientierter Französischunterricht mit dem Medium Film. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 46 /2012/ 119: 2-9.

Veneman, Cécile (2012b): Partons pour «Ces jours heureux»! : Hörsehverstehen, Sprech- und Schreibkompetenzen fördern mit einem Kurzfilm zu colonies de vacances. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 46 /2012/ 119:18-25.

Wilts, Johannes (2008): C'est du cinéma! In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 42/2008/91: 2-9.

Wippler, Georg: *Einführung in die Analyse eines Kurzfilmes*, <http://www.rpi-locum.de/material/medienpaedagogik/kurzfilm>, Zugriffszeitpunkt: 21.01.2016, 17:37 Uhr.

